

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

Diplomová práce

Funkční cesty rozvoje čtenářské gramotnosti v ZŠ

Functional ways of reading literacy development in elementary school

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Klára Řešátková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: duben, 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Funkční cesty rozvoje čtenářské gramotnosti v ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. dubna 2019

Podpis: Klára Řešátková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za vedení, pomoc a cenné rady při zpracování této diplomové práce. Velké poděkování patří také učitelům ze základní školy Řevničov, zejména paní učitelce Pavle Schejbalové, která mi poskytla prostor pro zavedení jednotlivých lekcí. V neposlední řadě bych ráda poděkovala svému otci Václavu Řešátkovi za poskytnutí praxe, vytvoření příznivých podmínek na základní škole Řevničov a celkovou podporu při zpracování této práce.

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je prozkoumat a analyzovat funkční cesty rozvoje čtenářské gramotnosti žáků ZŠ a zjistit, jak a s jakými výsledky si lze tyto cesty osvojovat z pozice učitele a žáků ZŠ. Teoretická část se zaměřuje na čtenářskou gramotnost, na její složky, na etapy a na faktory, které nejvíce ovlivňují její rozvoj. Vymezuje pojmy čtení, čtení s porozuměním, a s tím spjaté čtenářské dovednosti a strategie. Dále se zabývá samotným rozvojem čtenářské gramotnosti ve škole. Popisuje žáka prvního i druhého stupně a klíčové kompetence učitele základní školy. Také popisuje, které složky čtenářské gramotnosti lze u žáků rozvíjet a jaké jsou v ČR vhodné projekty pro její rozvoj. Závěrečná kapitola se soustředí na samotné metody podporující rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků, především metody programu RWCT (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*) a jejich zařazení do výuky. Cílem výzkumné části této práce je nalézt odpověď na výzkumné otázky: *Jak efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků základní školy? Jak a s jakými výsledky si lze osvojovat funkční rozvoje cesty čtenářské gramotnosti z pozice učitele základní školy?* Výzkumná část byla rozdělena na dvě části. V první části byl využit akční výzkum na základní škole Řevničov, během kterého jsem pozorovala mé vlastní pokroky, změny a profesní rozvoj při osvojování si metod RWCT rozvíjející čtenářskou gramotnost z pozice učitelky 3. třídy základní školy. Zároveň byly pozorovány pokroky a změny při rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků 3. třídy základní školy. V druhé části výzkumné části bylo provedeno dotazníkové šetření spolupracujících učitelek, které si taktéž osvojovaly metody RWCT.

Klíčová slova

Čtenářská gramotnost, RWCT (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*), metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti, strategie rozvoje čtenářské gramotnosti, profesní rozvoj.

Abstract

The aim of this thesis is to acquaint readers with the functional ways of the development of reading literacy of pupils in primary school, and to find out how and with what results these way can be aquired from the position of primary school teacher and pupils. The theoretical part is focused on reading literacy, its components, the stages and the factors that influce its development. It defines concepts of reading, reading comprehension, and related reading skills

and strategies. It deals with the development of reading literacy at school. It describes pupils of the primary school and key competences of the primary school teacher. The thesis also describes which components of reading literacy can be developed among pupils and what the appropriate projects in the Czech Republic are. The final chapter focuses on the methods that support the development of reading literacy among pupils, especially the RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) program and their inclusion during lessons. The aim of the practical part of this thesis is to find out the answer to these research questions: *How to effectively develop reading literacy of pupils at primary school? How and with what results can the teacher of primary school acquire functional ways of the development of reading literacy?* The practical part was divided into two parts. In the first part, the action research was used in order to observe own progress, changes and professional development from the position of the third grade teacher during the acquisition of RWCT methods that develop reading literacy. Progress and changes during the development of the reading literacy were observed by pupils of the third grade of the primary school. In the second part of the practical part, the questionnaire survey was used there in order to observe progress by collaborating teachers who also acquired RWCT methods.

Key words

Reading literacy, RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), methods of reading literacy development, strategies of reading literacy development, professional development.

OBSAH

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	11
1.1 Vymezení pojmu gramotnost.....	11
1.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	12
1.3 Složky čtenářské gramotnosti	13
1.4 Etapy čtenářské gramotnosti.....	14
1.5 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	15
1.5.1 Domácí prostředí	15
1.5.2 Školní prostředí	15
1.6 Čtení.....	16
1.7 Čtenářské dovednosti a strategie	17
1.7.1 Čtení s porozuměním	17
1.7.2 Čtenářské dovednosti a strategie	18
2 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VE ŠKOLE	21
2.1 Charakteristika žáka ZŠ.....	21
2.1.1 Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ	21
2.1.2 Charakteristika žáka 2. stupně ZŠ	22
2.2 Čtenářská gramotnost v RVP ZV	23
2.2.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti ve vyučovacích oblastech	24
2.2.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti v klíčových kompetencích	26
2.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole	28
2.3.1 Rozvíjené složky čtenářské gramotnosti u žáků	29
2.3.2 Projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti	31
2.3.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti v projektové výuce	31
2.3.4 Další způsoby rozvoje čtenářské gramotnosti (kromě metod RWCT).....	33

2.4	Materiály.....	34
3	PROGRAM RWCT	36
3.1	Program RWCT.....	36
3.1.1	Kritické myšlení	37
3.1.2	Třífázový model učení E-U-R.....	40
3.2	Členění metod RWCT dle modelu E-U-R.....	43
3.2.1	Metoda.....	43
3.2.2	Členění metod RWCT	43
3.2.3	Metody používané během fáze evokace.....	44
3.2.4	Metody používané během fáze uvědomění si významu informací	46
3.2.5	Metody používané během fáze reflexe.....	48
3.2.6	Další metody	49
3.3	Zařazení metod RWCT do výuky.....	52
3.4	Profesní kompetence učitele ZŠ a učitele programu RWCT.....	53
3.4.1	Profesní kompetence učitele ZŠ	53
3.4.2	Pedagogické kompetence učitele ZŠ	55
3.4.3	Standart učitele programu RWCT.....	55
	Shrnutí teoretické části	95
II.	VÝZKUMNÁ ČÁST	60
4	METODOLOGIE VÝZKUMU	60
4.1	Formulace výzkumných otázek	60
4.2	Akční výzkum.....	60
4.3	Cíle akčního výzkumu	61
4.4	Metody využívané v akčním výzkumu	61
4.5	Popis školy a třídy	61
4.6	Pozorování.....	62
4.7	Závěr pozorování.....	63

5	MODELOVÉ LEKCE	65
5.1	Cíle a zaměření modelových lekcí.....	65
5.2	Metody modelových lekcí	65
5.3	Realizace modelových lekcí	66
5.3.1	Modelová lekce – Jak voní týden	66
5.3.2	Modelová lekce - (Ne)obyčejný kluk.....	72
5.3.3	Modelová lekce – Vačice, která se nesmála.....	76
5.3.4	Modelová lekce – Holka z popelnice	81
5.3.5	Modelová lekce pro žáky 1. a 8. ročníku – Den, kdy voskovky řekly DOST ...	85
5.4	Závěr modelových lekcí	88
6	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	91
6.1	Dotazník pro učitele.....	91
6.2	Výsledky dotazníkového šetření učitelů.....	92
6.3	Závěr dotazníkového šetření učitelů.....	93
	Závěr diplomové práce	95
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	97
	PŘÍLOHY	101

Úvod

„Platí-li, že vzdělání je důsledek čtení, pak platí i to, že upadá-li čtenářská gramotnost, snižuje se zákonitě i celková úroveň vzdělání.“ (J. Trávníček)

V současné době je pojem čtenářská gramotnost velice aktuální téma, a to především díky tomu, že se právě čtenářská gramotnost stala jednou ze součástí nejvýznamnějších mezinárodních srovnávacích výzkumů jako jsou PISA, PIRLS, IALS, RLS a SIALS. Tyto výzkumy ukazují, že čtenářská dovednost českých žáků je spíše podprůměrná v porovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi. Pro českou společnost jsou tyto výsledky překvapivé, protože se výuce čtení ve školách věnuje značná pozornost. Po uskutečnění dalších dílčích výzkumů se tradiční výuka čtení, která byla zaměřena primárně na rychlost a správnost, se zaměřila na kvalitativní stránku čtení, která se zaměřuje na především k porozumění textu vztahujícího se k různým situacím, přemýšlení o jeho smyslu a umění si text vyložit a dále poznatky využít.

Cílem mé diplomové práce je prozkoumat a analyzovat funkční cesty rozvoje čtenářské gramotnosti na základní škole a cíle dosahované využitím těchto cest. Tento cíl jsem si zvolila z několika důvodů. Jedním důvodem bylo to, že sama jsem si chtěla v rámci profesního rozvoje upevnit a prohloubit znalosti v oblasti metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost, především metod používaných v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT), které budu moct aktivně využít ve výuce. Dalším důvodem pro výběr tohoto tématu byla má zkušenost z výuky ve čtvrtém ročníku základní školy. Během výuky matematiky jsem zjistila, že většina žáků nebyla schopna porozumět čtenému textu (v rámci slovních úloh), dokonce pár žáků nebylo schopno porozumět ani velmi snadnému textu. Problém se opakoval i v dalších vyučovacích předmětech. Na základě této zkušenosti jsem se rozhodla najít funkční cesty rozvoje čtenářské gramotnosti, použít je ve výuce a následně sledovat změny u žáků, i učitelů.

V teoretické části nejprve popisují pojem čtenářská gramotnost, dále s její složkami, faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost, pojem čtení, který je hlavním předpokladem čtenářské gramotnosti, a čtenářské strategie. V druhé kapitole diplomové práce se zabývám rozvojem čtenářské gramotnosti ve škole, klíčovými kompetencemi učitele a charakteristikou žáků prvního a druhého stupně základní školy. Třetí kapitola teoretické části navazuje na předchozí kapitolu. Ve třetí kapitole se soustředím na metody rozvíjející čtenářskou

gramotnost, především metody programu RWCT (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*), které následně využiji v akčním výzkumu výzkumné části.

Cílem výzkumné části je nalézt odpověď na tyto výzkumné otázky: *Jak efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků základní školy? Jak a s jakými výsledky si lze osvojovat funkční cesty rozvoje čtenářské gramotnosti z pozice učitele základní školy?* Výzkumnou část rozdělím na dvě části. V první části využiji akční výzkum na základní škole Řevničov, během kterého budu sledovat vlastní pokroky, změny a profesní rozvoj při osvojování si metod RWCT rozvíjející čtenářskou gramotnost z pozice učitelky 3. třídy základní školy. Zároveň budu sledovat pokroky a změny při rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků 3. třídy základní školy. V druhé části provedu dotazníkové šetření spolupracujících učitelek, které si taktéž osvojují metody RWCT.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Tato kapitola je úvodem do čtenářské gramotnosti. Nejprve kapitola vymezuje pojem gramotnost, poté pojem čtenářská gramotnost. Dále se zabývá složkami čtenářské gramotnosti, dělením čtenářské gramotnosti a jejími etapami, jako je etapa pregramotnosti, etapa čtenářské gramotnosti a etapa funkční gramotnosti. Následně se zabývá jak vnitřními, tak vnějšími faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti. Na závěr kapitola vymezuje pojem čtení, které je jejím významným prostředkem. V rámci čtení kapitola definuje pojem čtení s porozuměním a čtenářské dovednosti a strategie, které jsou nedílnou součástí každého čtení s porozuměním.

1.1 Vymezení pojmu gramotnost

V současné době se velmi často hovoří o gramotnosti. Není to tak dávno, co se o gramotnosti mluvilo pouze jako o dovednosti číst a psát, případně počítat, kterou si žáci osvojili v začátcích jejich školní docházky. Nyní se mluví nejen o gramotnosti čtenářské, ale také například o gramotnosti finanční, matematické, počítačové, či cizojazyčné. Přestože se tento pojem hojně využívá, ne vždy je zcela jasný jeho význam.

Definice gramotnosti najdeme v nejrůznější publikacích zabývajících se právě touto problematikou. Například Wildová a Vykoukalová (2013) definují gramotnost takto:

„Za velmi komplexní definici pojmu gramotnost považujeme definici Doležalové, přestavenou v Pedagogické encyklopedii (2009), která považuje gramotnost (literacy) za „schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích“ (in Průcha 2009, s. 223). Autorka dále zdůrazňuje její komplikovanost, komplexnost a proměnlivost a také souvislost pojetí jejího obsahu se sociálním kontextem doby a kultury, jazyka a normy konkrétní společnosti. Tato definice se obsahově shoduje s přístupy mezinárodními.“ (Vykoukalová, V., Wildová, R., 2013, s. 13)

„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života ve všech nejdůležitějších sférách lidského života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou

požadovány různé úrovně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“ (Havel, J., Najvarová, V., a kol., 2011, s. 22)

Jak lze chápat gramotnost dle výše uvedených definic? Gramotnost můžeme chápat jako součást našeho já, prostřednictvím kterého můžeme plně komunikovat s okolím, jak ústně, tak i písemně. A samozřejmě nejen komunikovat, ale také naslouchat a porozumět čtenému nebo slyšenému obsahu. Funkční gramotnost, tj. když jedinec dokáže získané dovednosti využít, můžeme stále rozvíjet.

Havel a Najvarová (2011) za hlavní faktory utváření gramotnosti považují ekonomiku, kulturní prostředí, politiku a sociální prostředí. V těchto činitelích můžeme spatřovat jak jedny z možných zdrojů gramotnosti, tak i příčiny ngramotnosti. Dále také pomocí zajištění dostatečné pedagogické podpory se gramotnost může u jedince rozvíjet a zvyšovat. Zvýšená úroveň gramotnosti pak umožňuje jedinci se začlenit do společnosti. Lze předpokládat, že se požadavky na úroveň gramotnosti budou nadále zvyšovat a vyvíjet s ohledem na rozvoj společnosti.

1.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Jednou ze součástí funkční gramotnosti je právě gramotnost čtenářská. Pedagogický slovník ji vymezuje takto:

„Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 42)

Čtenářská gramotnost se spolu s matematickou, počítačovou, finanční, přírodovědnou, a jazykovou gramotností řadí mezi základní oblasti funkční gramotnosti. Proč je důležité optimálně podporovat a rozvíjet právě čtenářskou gramotnost? Dle Havla a Najvarové (2011) je důležité čtenářskou gramotnost optimálně podporovat a rozvíjet, protože skrze ni si jedinec vyhledává, osvojuje a následně aplikuje nové dovednosti a poznatky ze všech vzdělávacích oborů. U jedince bychom měli efektivně podporovat rozvoj porozumění čtenému, především práce s textem, který je zdrojem informací. Stejně tak se musí podporovat kladný vztah k jazyku, protože právě díky jazyku můžeme získávat informace, pracovat s různými texty, získávat nové návyky a sdílet čtenářské zážitky.

Bez dobrého zvládnutí dovedností číst a psát v začátcích školní docházky se nemůže žák dále plně vzdělávat a úspěšně rozvíjet v dalších oborech vzdělávání. Cílem čtenářské gramotnosti je, aby žák uměl pomocí jazyku zpracovávat informace psaného materiálu, vytvářel si návyky a dále je efektivně využíval k řešení určitých situací.

1.3 Složky čtenářské gramotnosti

Podle H. Košťálové (2010) „*se ve čtenářské gramotnosti prolíná několik rovin, z nichž žádná není opomenutelná:*

Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

Doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.

Vysuzování

Nadto musí čtenářsky gramotný člověk umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

Metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížností obsahu i složitosti vyjádření.

Sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

Aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“

Co čtenářská gramotnost vyžaduje? Čtenářská gramotnost stejně jako kompetence vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí, hodnot a postojů. Čtenářská gramotnost se u dětí postupně rozvíjí na základě stanovených dílčích cílů, které můžeme stanovovat například na základě složek (viz podkapitola 2.4.1), jež můžeme jako učitelé u žáků sledovat.

1.4 Etapy čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost se dělí dle různých kritérií. Z didaktického hlediska je dělení dle ontogeneze nejvhodnější. Čtenářská gramotnost můžeme tedy rozlišit na pregramotnost, čtenářskou gramotnost a funkční gramotnost.

První etapou je pregramotnost, která se rozvíjí u dětí v předškolním věku. Dítě si utváří prekoncepty, které jsou představou o fungování psané komunikace. Tyto představy si vytváří na základě aktivní komunikace s dospělým. Dospělý dítěti předčítá, manipulují s knihami, časopisy apod. a dále o tom hovoří. Dítě si také všímá a napodobuje dospělé, jak si čtou noviny, časopisy, knihy, píše dopisy, emaily aj. Tato etapa končí nástupem dítěte do základní školy.

Čtenářská gramotnost začíná nástupem žáka do povinné školní docházky a konec této etapy končí společně s koncem školní docházky. Pro tuto etapu je charakteristické působení učitele na žákovi gramotnostní dovednosti a představy. Etapu čtenářské gramotnosti můžeme dělit na dva časové úseky. Prvním úsekem je počáteční čtenářská gramotnost, ve které si žák především osvojuje techniku čtení a psaní. Při nácviku a procvičování čtení a psaní by měly být používány texty vhodné literární úrovni a po každém procvičování by měla následovat komunikace učitele s žáky o právě přečteném nebo napsaném textu. Tento úsek může u některých žáků trvat až do 3. ročníku základní školy.

Druhým úsekem etapy čtenářské gramotnosti je po nácviku správné techniky čtení etapa funkčního využívání čtení pro jeho účely. Žáci si během povinné školní docházky osvojují správné techniky, metody a strategie čtení textu a následné práce s ním.

Etapa funkční gramotnosti začíná po ukončení povinného školního vzdělávání. Z předešlých etap rozvoje čtenářské gramotnosti by měly být dovednosti a znalosti žáků na takové úrovni, aby byli schopni se začlenit do společnosti. Tato etapa je již spojena s dospělostí a přechází etapy jsou východiskem pro její vznik.

Z pohledu školy je počáteční čtenářská gramotnost klíčovou etapou, protože právě v této etapě si žák osvojuje jazyk – žák se učí dovednostem čtení, psaní a mluvení, a prostřednictvím jazyka si v pozdějších etapách osvojuje dovednosti a znalosti z jiných oborů. (Havel, J., Najvarová, V., 2011)

1.5 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti je dlouhodobý proces, na který působí mnoho vnitřních a vnějších faktorů. Tyto faktory ovlivňují kvalitu a úroveň rozvoje čtenářské gramotnosti. Co lze zařadit mezi vnitřní a vnější faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti? Havel a Najvarová (2011) mezi vnitřní faktory ovlivňující rozvoj žákovy čtenářské gramotnosti řadí zejména žákovu motivaci ke čtení, jeho genetickou predispozici, zájem o čtení, charakter, osvojené čtenářské strategie a intelektové schopnosti. Mezi vnější faktory patří rodinné prostředí, školní prostředí, mimoškolní a mimorodinné faktory.

1.5.1 Domácí prostředí

Jedním z nejzásadnějších faktorů, které mohou ovlivnit rozvoj čtenářské gramotnosti je domácí prostředí, protože právě tam tráví dítě (hned po škole) nejvíce času a rodinní příslušníci mají na dítě ohromný vliv. Jedním z faktorů je domácí zázemí pro čtení, které je úzce spjata s klimatem rodiny. Také záleží na tom, zda rodiče mají zájem o to, co jejich dítě čte, podporují je ve čtení například návštěvou knihovny, zda si následně povídají o přečteném, nebo jim předčítají či vypráví pohádky. Dítě by i doma mělo mít přístup k různým druhům tištěných materiálů, aby si ve svém volném čase mohlo vzít knihu a číst si pro zábavu nebo ze zájmu o některé téma. Dále čtenářství u dětí ovlivňuje jazyk, který je v rodině používán, protože u dětí, které používají doma jiný jazyk než ten, který se učí ve škole, je celý proces osvojování si dovednosti čtení a psaní ze začátku složitý.

1.5.2 Školní prostředí

Škola je dalším místem, kde dítě tráví většinu svého času. Proto má i škola zásadní vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti u dítěte. „*Úkolem školy je poskytovat žákům podnětné prostředí, ve kterém jim bude dán prostor pro vyvážený rozvoj jejich osobnosti. Z hlediska čtenářské gramotnosti by měla škola žákům poskytovat dostatek čtenářských příležitostí.*“ (Havel, J., Najvarová, V., 2011, s.34)

Na čtenářskou gramotnost má vliv celkově prostředí školy, klima ve třídě, a s tím související chování a postoje ke čtení spolužáků, vyučovací metody používané ve výuce čtení, aktivity používané k rozvoji čtenářské gramotnosti, didaktické materiály, a v neposlední řadě samotný vyučující, který žáka přímo ovlivňuje. Jaká je role učitele ve třídě? Učitel by měl žáky

ve třídě především vychovávat a vzdělávat, formovat jejich zájmy a postoje. Také by měl žákům dávat různé příležitosti ke čtení, diskutovat s žáky o přečteném, zadávat různé čtenářské úkoly, volit vhodné metody a materiály různých náročností dle individuálních čtenářských dovedností žáků. Učitel by měl volit takové materiály, do kterých je možnost vpisování, podtrhávání apod., pro lepší osvojení čtenářských strategií pro práci s textem. Také je vhodné využívat texty z více zdrojů, včetně internetu, pro rozvoj náročnějších myšlenkových operací žáka. Metody by měly být rozmanité, aby vedly žáka nejen k osvojení vědomostí a dovedností, ale také aby ovlivňovaly motivaci žáka, jeho rysy osobnosti a schopnosti. Je zcela na učiteli, jakými metodami a postupy bude rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků.

1.6 Čtení

„Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 42)

Předpokladem čtenářské gramotnosti je čtení, které je jejím významným prostředkem. Nejedná se pouze o čtení jako o „mechanický návyk“, ale hlavně o čtení na takové úrovni, aby byl jedinec schopen další práce s textem, vyhledávání informací, vyhodnocování informací a jejich následného využívání.

Čtení má jak konstruktivní, tak funkční charakter. Jak spolu tyto dva charaktery čtení souvisí? Z pohledu konstruktivního charakteru je čtení nástrojem k pochopení a používání psané řeči, která je vyžadována společností. Z pohledu funkčního slouží čtení jako nástroj poznání, umožňuje fungování ve společnosti a je předpokladem rozvoje jednotlivce a dané společnosti. Čtení tedy neznamená pouze porozumět psanému textu, ale také dovednost smysluplně využít psané informace pro praktické (funkční) účely. Aby k tomuto došlo, je za potřebí aktivní práce čtenáře. *„Čtenář je považován za osobu aktivně vytvářející význam textu, ovládající efektivní čtenářské strategie. Dále za osobu, která dokáže uvažovat o přečteném, má ke čtení pozitivní vztah a čte jak kvůli rekreaci, tak pro získání informací.“* (Metelková Svobodová, R., Švrčková, M., 2010, s. 14)

Z toho vyplývá, že význam přečteného je utvářen vzájemným působením schopností čtenáře, používaných kognitivních a metakognitivních strategií, základních znalostí a textu v kontextu konkrétní čtenářské situace.

Na rozvoj dovednosti čtení (také psaní) je kladen největší důraz v prvních ročnících základní školy. Tyto dvě dovednosti jsou hlavními a stěžejními předměty celého vyučování. R. Svobodová Metelková (2010) říká, že během této etapy má učitel velký vliv na proces školního učení a vztah ke čtení a ke škole, jejíž cílem je vybudování základů čtení a psaní a následně čtenářské kompetence žáků. Na kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti žáků má také vliv použitá metoda výuky čtení a psaní na počátku školní docházky. Nejčastěji se tyto metody dělí na dvě základní skupiny – syntetické a analytické.

1.7 Čtenářské dovednosti a strategie

Koncept čtenářských dovedností a strategií je oproti České republice předmětem mnoha zahraničních výzkumů, které poukazují na důležitost využívání čtenářských dovedností a strategií za účelem úspěšného čtení s porozuměním.

Dle Afflerbacha a kol. (2007) je využívání čtenářských strategií během čtení textu závisí na jeho obtížnosti. Pokud je pro čtenáře čtený text snadný, využívá pouze čtenářských dovedností. To znamená, že čtenář využívá určitých postupů, které má dobře nacvičené. Při čtení obtíženého textu nestačí pouhé využití čtenářských dovedností, proto čtenář využívá čtenářských strategií.

1.7.1 Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním neboli uvědomělé čtení je cílem čtenářského procesu. Proto je potřebné, aby žák od samého počátku svých čtenářských dovedností vnímal a vytvářel si význam toho, co čte. V Pedagogickém slovníku je porozumění definováno takto:

„Porozumění je schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě, zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadaná, využít obsah. Porozumění může mít různé úrovně, jednodušší je převod do jiného jazyka, do jiné podoby (vysvětlení metafor, ironie, matematického symbolu, grafu), složitější je interpretace (vyjádření obsahu vlastními slovy, odlišení podstatného a nepodstatného, shrnutí řečeného), nejsložitější je extrapolace (formování toho, co je v poznatcích či textech obsaženo pouze implicitně, domýšlení důsledků obsažených v souboru tvrzení). Porozumění je základní součástí procesu učení a předpokladem vzdělávání.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 208)

Jak lze tedy rozumět pojmu *Čtení s porozuměním*? Čtení s porozuměním je záměrná individuální myšlenková činnost, při které si čtenář vytváří vlastní porozumění čteného textu na základě svých dosavadních zkušeností. Porozumění textu je ovlivňováno mnoha faktory, například dle Leslie a Caldwell (2001) velice záleží na struktuře textu, předchozích znalostech čtenáře, použitých strategiích, zejména metakognitivních, a na typu čtení – zda se jedná o tiché nebo hlasité čtení. Pracuje-li se se všemi faktory na adekvátní úrovni vzhledem k čtenáři, čtenář si snadněji a rychleji vytvoří význam přečteného textu.

Jak můžeme zjišťovat a hodnotit porozumění textu u žáků? Porozumění textu se může zjišťovat a hodnotit pomocí několika metod. Havel a Najvarová (2011) popisují například metodu kladení otázek, které zjišťují úroveň porozumění textu, reprodukci textu, uspořádávání informací dle kritérií apod. Pokud dojde ke zjištění neporozumění, ke kterému dochází zejména z nedostatečně rozvinutých metakognitivních strategií a z neschopnosti dekodovat text a zároveň vytvářet jeho význam, je třeba provést nápravu. Náprava může být provedena například opětovným čtením, hledáním důležitých informací v textu, použitím jiné techniky čtení, využitím ilustrace apod.

Skutečné porozumění není jen doslovné, na které se můžeme doptat otázkami hledající převážně odpovědi, které jsou explicitně dané v textu. Co tedy znamená, když čtenář dojde ke skutečnému porozumění? Skutečné porozumění by se dalo nazvat „čtení mezi řádky“, při kterém dochází k interakci mezi čtenářem a textem. Čtenář si hledá vazby mezi tím, co čte (novou informací) a svojí dosavadní znalostí a zkušeností. Během čtení si čtenář sám pokládá otázky, vytváří si úsudky během čtení a po četbě, odlišuje to, co je v textu podstatné, a co je méně významné, slučuje informace napříč čteným textem a jeho dosavadní čtenářskou zkušeností. Ve výuce je důležité podporovat a rozvíjet obě porozumění – jak doslovné porozumění, tak skutečné porozumění čteného textu.

1.7.2 Čtenářské dovednosti a strategie

Dle Marie Solárové a Vlastimila Švece (1998) lze čtenářské dovednosti (*reading skills*) a čtenářské strategie (*reading strategies*) zjednodušeně nazvat jako principy zpracovávání informací, které jsou zprostředkovány skrze text. Prostřednictvím uplatňování čtenářských dovedností a čtenářských strategií dosáhne čtenář stanoveného cíle, tj. čtení s porozuměním, a následně dokáže text zpracovat potřebným způsobem.

Jaký je rozdíl mezi čtenářskými dovednostmi a strategiemi? Čtenářské dovednosti jsou převážně motorické dovednosti, prostřednictvím kterých čtenář dochází k dekodování textu a jeho porozumění. Pro tyto dovednosti je charakteristická převážně rychlost čtení, správnost čtení, plynulost a výraz, a jsou většinou prováděny bez vědomé kontroly. Čtenářská dovednost je dobře nacvičená, zautomatizovaná činnost, která je uplatněna vždy stejným způsobem v různých situacích. Právě na tyto dovednosti je ve většině českých škol kladen velký důraz.

Afflerbach a kol. (2007) říká, že čtenářské strategie jsou záměrné postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu. Při využití čtenářské strategie čtenář při čtení zvažuje cíl, volbu typu čtení a techniky. Čtenářské strategie čtenář využívá zejména v situaci, kdy čelí obtížnému textu, při jehož čtení selhávají čtenářské dovednosti. Proto využívá vhodných strategií, které mu pomůžou dosáhnout stanoveného cíle. Hlavní rozdíl mezi čtenářskou dovedností a čtenářskou strategií tedy spočívá v záměrnosti a stupni zautomatizování. Ze čtenářské strategie se může zautomatizováním stát čtenářská dovednost, pokud je daná strategie hojně využívána a procvičována. Postupem času se vědomé čtení s vynaložením jistého úsilí (*strategic reading*) může proměnit v plynulou a zautomatizovanou činnost, tzv. dovednostní čtení.

Mezi čtenářské strategie patří například aktivování předchozích zkušeností a vědomostí, tzn. čtenář si uvědomí souvislosti mezi daným tématem a osobní zkušeností, kladení otázek vztahujících se k textu (kladení otázek obvykle probíhá před čtením, během čtení a po čtení), vytváření smyslových a jiných představ o čteném textu, usuzování (čtenář rozpoznává skryté význam textu a vytváří vlastní závěry), rozpoznávání ústředních a důležitých myšlenek v textu, předvídání, syntéza, shrnování, skimming (čtenář si zrychleně prolétne text za účelem získat obecný význam textu), scanning (čtenář vyhledává určité, ať už klíčové nebo jiným způsobem důležité informace v textu), sledování porozumění a zjednání nápravy. (Tomková, A., Marušák, R., Provazník, J., 2012; Nuttal, Ch., 1996)

Díky znalosti čtenářských strategií může učitel volit vhodné metody a prostředky výuky tak, aby žáci byli schopni si strategie osvojit a dále je vědomě, nevědomě či automaticky využívat při čtení textů.

První kapitola byla úvodem do problematiky v oblasti čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost patří do funkční gramotnosti, kterou je nutné optimálně rozvíjet z důvodů zajištění dalšího rozvoje jedince. Její rozvoj je ovlivněn různými faktory, zejména prostředím, ve kterém žák vyrůstá a školním prostředím, ve kterém žák hned vedle domova tráví většinu svého času. Jako učitelé nemůžeme ovlivnit, do jaké míry je čtenářství a čtenářská gramotnost rozvíjena doma, ale můžeme zásadně ovlivnit její rozvoj ve školním prostředí. Učitel by měl volit takové metody, formy práce a materiály, aby soustavně čtenářskou gramotnost rozvíjely, a zároveň obohacovaly žáka o nové poznatky, vědomosti a dovednosti. Je důležité, aby učitel využíval rozmanité zdroje pro práci s textem, které žákovi umožňují zlepšování se ve využívání strategií a myšlenkových operací pro práci s textem. Zájmem učitele by nemělo být pouze naučit žáka číst, ale naučit ho skrze čtení skutečně porozumět čtenému textu, protože jinak nemůže dojít k rozvoji čtenářské gramotnosti jako takové.

2 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VE ŠKOLE

Tato kapitola se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti ve škole. První podkapitola charakterizuje žáka základní školy, vymezuje typické znaky chování a myšlení pro žáka mladšího školního věku, na kterého je nejvíce orientovaná výzkumná část této práce, poté žáka staršího školního věku, žáka 2. stupně základní školy, kterému je taktéž věnovaná jedna lekce výzkumné části. Následující podkapitola se zabývá čtenářskou gramotností v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, zejména rozvojem čtenářské gramotnosti v klíčových kompetencích. Na toto navazuje podkapitola zabývající se samotným rozvojem čtenářské gramotnosti ve škole, jejími složkami, které jsou rozvíjené u žáků ZŠ a projekty, které tento rozvoj podporují. Předposlední podkapitola se věnuje dalším způsobům rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků, jako je například projektová výuka, či spolupráce dětí napříč třídami a stupni. Poslední podkapitola vymezuje typy materiálů, zejména knih a textů, které také hrají velice podstatnou roli při rozvoji čtenářské gramotnosti.

2.1 Charakteristika žáka ZŠ

Nástup do základní školy je jedním z důležitých mezníků v životě dítěte. Škola hraje v životě dítěte významnou roli a zcela určitě ovlivňuje další rozvoj jeho osobnosti. Dítě ve škole získává nové zkušenosti, rozvíjejí se jeho schopnosti a dovednosti. Úspěšnost dítěte ve škole je základ pro budoucí profesní volbu dítěte.

2.1.1 Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ

Na základě práce Vágnerové (2000) lze konstatovat, že žák na 1. stupni základní školy je ve věku mezi šesti až jedenácti lety, to znamená, že spadá do období mladšího školního věku. V tomto období doznívá doba předškolní, ale již se projevuje období nadcházející. Pro dítě je vstup do školy důležitým životním mezníkem, během kterého nastávají důležité změny v jeho způsobu života i v sociálních vztazích.

Co je charakteristické pro žáka v období mladšího školního věku z fyziologického, duševního a morálního hlediska? Z fyziologického hlediska v období připravenosti dítěte pro školu je spolehlivým ukazatelem tělesné zralosti vypadávaní mléčného chrupu a následné nahrazování chrupem druhým. V tomto období se celkově prodlužují končetiny, zužuje se trup, zřetelně se začíná odlišovat hrudník od břicha a hlava je v poměru s tělem relativně menší. U

některých dětí může dojít i k úbytku tělesné hmotnosti, což souvisí i s oslabením nervové soustavy, a tím i ke zvýšené únavnosti a neklidu. Pohyby šestiletého dítěte začínají být účelnější a úspornější a dochází k lepší pohybové koordinaci. Také se zdokonaluje vizuomotorická koordinace, tj. souhra pohybů dominantní ruky a zraku, která umožňuje napodobovat jednoduché psací písmo. (Kuric, J., a kol., 1963)

V oblasti duševního rozvoje dítěte dle J. Čápa (1987) dochází k vývoji důležitých psychických procesů, například vývoj vnímání, představivosti, fantazie, myšlení a paměti. Významnou roli hraje také rozvoj řeči, kdy se slovní zásoba rozšiřuje do takové míry, že je dítě schopno vyjádřit vše, co chce vyjádřit, v souvislých větách. Řeč se tak stává nástrojem pro rychlou komunikaci, vyslovení přání, odmítání a pro vyjádření myšlenek a pocitů.

Vývoj řeči podporuje vývoj paměti. Dítě dovede lépe opakovat naučenou látku a začíná si vytvářet paměťové strategie. Strategie učit se a jak se učit společně s plánovitostí a záměrností se rozvíjí i v oblasti učení. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006)

Dle Piagetovy kognitivní periodizace (2014) dítě v mladším školním věku přechází od názorného myšlení ke stádiu konkrétních logických operací. Dítě je tudíž schopno provádět několik různých transformací v mysli současně. Dítě se již nespokojí s jednoduchými soudy.

V sociální oblasti jsou reakce dítěte ovlivňovány zejména spolužáky, protože vrstevnická skupina dává dítěti větší prostor pro četné a rozličné interakce. V tomto období se zdokonaluje schopnost seberegulace a emoční vývoj. Dítě je již schopné své pocity dle potřeby vyjádřit, nebo naopak potlačit. Vědomí vlastních pocitů, emocí druhých lidí a vyjadřování svých prožitků přiměřeným způsobem má vliv na úspěšnost dítěte v interakci s ostatními a ve zvládání školních nároků.

Langmier a Krejčířová (2006) shledávají, že morální vývoj dítěte souvisí s kognitivním vývojem. Morálka na počátku mladšího školního věku dítěte se mění z heteronomní na autonomní. Dítě se také stává nezávislé a kritičtější vůči svému okolí (včetně dospělých).

2.1.2 Charakteristika žáka 2. stupně ZŠ

Starší školní věk neboli období pubescence, tj. věk mezi jedenácti a patnácti lety, lze rozdělit na dvě fáze – prepubertu a pubertu. V tomto období může být žák různě vyspělý.

Z fyziologického hlediska je počátek období staršího školního věku vymezen prvními známkami pohlavního zrání, které u chlapců nastupuje zpravidla o rok později. Ve fázi

prepuberty, která nastupuje u dívek ve věku jedenácti až třinácti let (u chlapců o rok později) se mírně zrychluje tělesný růst a objevují se prvotní a sekundární pohlavní znaky. Období prepuberty u dívek končí nástupem menstruace. Následně nastupuje fáze puberty.

V oblasti kognitivního vývoje dochází do fáze formálně logického myšlení. Žák dokáže přemýšlet abstraktně, při řešení problému uvažuje o různých alternativách, je schopen vytvářet hypotézy, které si následně ověřuje v myšlenkách nebo ve skutečnosti. Dále je žák kritičtější k autoritám a jejich tvrzení, nepřijímá lehce názory dospělých a filtruje je skrze své dosavadní zkušenosti. Také dochází k vyššímu pochopení morálky – žák je schopen si vytvořit vlastní žebříček hodnot, vývoj vnímání dosahuje maximálního rozvoje a více souvisí s abstraktním myšlením. Představy jsou oproti mladšímu školnímu věku méně živé, slovní zásoba stále roste a žák je schopen používat složitější větné stavby. V oblasti učení je žák schopen se účinněji učit na základě poznání logických souvislostí. (Čáp, J., Mareš, J., 2001)

Ze sociálního hlediska dochází ke změnám ve vztazích s vrstevníky a s dospělými. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) jsou v tomto období rozdíly mezi dívkami a chlapci výrazné, protože dospívání u dívek nastupuje dříve, tudíž jsou vyspělejší než chlapci ve stejném věku. Také dochází k diferenciaci zájmů a schopností. Učitel by měl při práci s žáky v tomto období respektovat rozdíly, zejména mezi dívkami a chlapci. Měl by si uvědomit, že dívky jsou díky větší vyspělosti obratnější a diplomatičtější v jednání.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je v období staršího školního věku umocněn tím, že právě toto období bývá obdobím největší čtenářské výkonnosti a intenzivních čtenářských zájmů. Četba nabízí čtenáři i obraz světa dospělých, díky kterému se může pubescent identifikovat s hrdinou a vše, co mu je odepřeno, prožívat v představách.

2.2 Čtenářská gramotnost v RVP ZV

V *Rámcovém vzdělávací programu pro základní vzdělávání* (2017) se čtenářská gramotnost prolíná všemi vyučovacími oblastmi. Cílová zaměření vyučovacích oblastí a některých kompetencí jsou charakterizována prostřednictvím jednotlivých čtenářských dovedností.

2.2.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti ve vyučovacích oblastech

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017) podporuje, aby dovednost čtení s porozuměním a následně čtenářská gramotnost byla rozvíjena ve všech vzdělávacích oblastech. Kdy a v jakých oblastech by měla být čtenářská gramotnost rozvíjena? Čtenářská gramotnost by se měla rozvíjet po celou dobu školní docházky ve všech vyučovacích předmětech napříč kurikulem. Tím se čtenářská gramotnost stane základem pro rozvoj dalších funkčních gramotností, jako je matematická, informační, jazyková apod.

Jazyk a jazyková komunikace

Český jazyk a literatura

Ve vzdělávací oblasti *Český jazyk a literatura* je největší prostor pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Tato oblast je rozdělena na tři specifické složky:

Komunikační a slohová výchova učí žáky vnímat a chápat jazyková sdělení, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu a číst s porozuměním.

V *jazykové výchově* jsou žáci vedeni k přesnému a logickému myšlení, které je považováno za základní předpoklad jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Žáci se učí porovnávat různé jevy, třídít dle daných kritérií a následně se učí dospívat k zobecnění. Český jazyk lze považovat již od samého počátku vzdělávání jako nástroj získávání většiny informací, a především jako předmět poznávání.

Prostřednictvím *literární výchovy* se žáci učí vnímat znaky základních literárních druhů, vysvětlovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Žáci prostřednictvím literární výchovy získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé percepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci prostřednictvím četby dosahují takových poznatků a prožitků, které mohou pozitivně ovlivnit žákovy postoje a životní hodnotové orientace.

Cizí jazyk

Žák osvojováním cizího jazyka poznává odlišnosti ve způsobu života a kulturních tradicích v jiných zemích.

Matematika a její aplikace

Prostřednictvím čtenářské gramotnosti žáci porozumí základním myšlenkovým postupům a pojmům matematiky a jejich vzájemným vztahům. Žáci také pracují s daty a jejich

vztahy, tyto data a jejich závislosti analyzují z tabulek, diagramů, grafů, nebo je sami konstruuji a vyjadřují matematickým předpisem.

Prostřednictvím tematického okruhu *Geometrie v rovině a v prostoru* jsou žáci vedeni k řešení polohových a metrických úloh a problémů, které vyplývají z běžných životních situací.

Okruh *Nestandardní aplikační úlohy a problémy* učí žáky uplatňovat logické myšlení. Žáci se v rámci tohoto okruhu učí řešit problémové situace a úlohy z běžného života, pochopit a analyzovat problém, utřídit si údaje a podmínky, provádět situační náčrty a řešit optimalizační úlohy. Řešení logických úloh závisí na míře rozumové vyspělosti a čtenářské gramotnosti žáků, rovněž se u žáků zdokonaluje samostatná a kritická práce se zdroji informací.

Informační a komunikační technologie

V rámci této vzdělávací oblasti a určitého stupně čtenářské gramotnosti se u žáků rozvíjí orientace ve světě informací, tvořivé práce s informacemi a jejich využitím při dalším vzdělávání i v praktickém životě. Také se žáci v této vzdělávací oblasti učí rychle vyhledávat a zpracovávat potřebné informace pomocí internetu a jiných digitálních médií.

Člověk a jeho svět

Žáci pomocí čtenářské gramotnosti rozvíjí své poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti nabyté v rodině a v předškolním vzdělávání. Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti, a tím si utváří vlastní prvotní ucelený obraz světa. Žáci poznávají sebe a své nejbližší okolí, postupně se seznamují se vzdálenějšími osobami a jevy, jak místně, tak i časově, i složitějšími ději.

Na základě sebepoznání, poznání vlastního já, vlastních potřeb a porozumění světu kolem sebe, žáci poznávají a vnímají základní vztahy ve společnosti, učí se porozumět soudobého způsobu života, jeho přednosti i problémy. Také se žák učí vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko pro budoucnost.

V rámci osvojování si poznatků a dovedností v rámci vzdělávací *Člověk a jeho svět* žáci vyjadřují své myšlenky, poznatky a dojmy, reagují na ostatní žáky, na jejich myšlenky a názory.

Umění a kultura

Žáci se prostřednictvím činností seznamují s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění. S prostředky a jazykem se učí tvořivě pracovat a užívat je jako prostředek pro sebevyjádření. Žáci poznávají zákonitosti tvorby, seznamují se s uměleckými díly, učí se je za pomoci vlastních zkušeností chápat, rozpoznávat a následně interpretovat.

Hudební výchova

Vzdělávací oblast *Hudební výchova* rozvíjí u žáků skrze vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové činnosti porozumění hudebnímu umění, aktivní vnímání hudby a zpěvu a jejich následnému využívání jako prostředku komunikace.

Výtvarná výchova

Výtvarná výchova rozvíjí u žáků poznávání a prožívání lidského světa prostřednictvím vizuálně obrazných znakových systémů. Tvořivý přístup k práci, vnímání a interpretace vychází zejména z porovnání dosavadních zkušeností žáků a umožňuje žákům uplatňovat jedinečné pocity a prožitky.

Tento vzdělávací obor je postaven na tvůrčích činnostech žáků, zejména na vlastní tvorbě, vnímání a následné interpretaci. V rámci těchto činností žáci rozvíjí a uplatňují vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii a kreativitu.

Tělesná výchova

Vzdělávací obor *Tělesná výchova* se prolíná do ostatních vzdělávacích oblastí, které ho obohacují, a do samotného života školy.

Člověk a svět práce

V rámci této oblasti se žáci učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Žáci se učí plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnosti samostatně i v rámci skupiny.

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017)

2.2.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti v klíčových kompetencích

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2017) je uvedeno šest dílčích kompetencí, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Zároveň jsou tyto kompetence důležité v pro vlastní rozvoj osobnosti a pro uplatnění jednotlivců ve společnosti. Čtenářská gramotnost, která se vyskytuje v některých klíčových kompetencích, přispívá k jejich rozvoji. Co patří mezi šest dílčích kompetencí?

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák volí vhodné způsoby, metody a strategie pro efektivní učení. Plánuje, organizuje a řídí vlastní učení a projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a

celoživotnímu učení. Žák vyhledává a třídí informace. Na základě pochopení a roztřizení vyhledaných informací je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Žák pracuje s obecně využívanými termíny, znaky a symboly. Uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Na základě toho si vytváří celistvější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy. Žák samostatně pozoruje a experimentuje. Poté získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti. Žák poznává smysl a cíl učení, dokáže kriticky zhodnotit výsledky svého učení a následně o těchto výsledcích diskutuje.

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák dokáže vnímat problémové situace ve škole i mimo ni. Rozpozná a pochopí problém, dokáže přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách, promýšlí a naplňuje způsob řešení daného problému, k čemuž využívá vlastního úsudku a zkušeností. Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. Problémy řeší samostatně, volí vhodné způsoby řešení a prakticky ověřuje správnost řešení. Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí a je schopen obhájit svá rozhodnutí. Žák si uvědomuje zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů dokáže zhodnotit.

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logické posloupnosti. Vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně jak v písemném, tak v ústním projevu. Žák naslouchá druhým, porozumí jim, vhodně na ně reaguje. Také se účinně zapojuje do diskuse, obhajuje svůj vlastní názor a vhodně argumentuje. Žák rozumí různým typům textů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiným typům informačních a komunikačních prostředků. Žák o nich přemýšlí, vhodně na ně reaguje, tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Žák využívá tyto získané dovednosti k vytváření vztahů, které jsou zapotřebí k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy. Chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu a oceňuje zkušenosti druhých lidí. Žák respektuje různé názory a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, co říkají a co dělají. Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru

a samostatný rozvoj. Žák ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské

Žák na konci základního vzdělávání respektuje přesvědčení druhých lidí a váží si jejich vnitřních hodnot. Žák se chová zodpovědně podle dané situace, včetně situací krizových. Respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví. Taktéž projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost. Žák se aktivně zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. Žák chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy. Respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí a rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

Kompetence pracovní

Žák na konci základního vzdělávání využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost. Žák dělá podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017)

2.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole

Rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole vyžaduje dlouhodobý aktivní přístup jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. Jde o rozvíjení souboru několika „*kognitivních kompetencí od základního dekódování znaků ke znalosti slovní zásoby, gramatiky a širší lingvistiky, znalosti o struktuře textu a jeho charakteristických vlastnostech až k všeobecnému porozumění světu. Zahrnuje též metakognitivní dovednosti, tzn. povědomí o různých účinných postupech při zpracování textů a schopnost je při čtení využívat.*“ (Česká školní inspekce, 2013, s. 5)

Každý učitel má k dispozici širokou škálu možností k motivaci žáků k práci s texty a k učení žáků práce s texty. Chlupíková a Macháčová (2014) rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole popisují jako dlouhodobý proces, který vyžaduje čas, trpělivost a zájem se zabývat hlouběji se čtenářstvím.

2.3.1 Rozvíjené složky čtenářské gramotnosti u žáků

Které složky čtenářské gramotnosti lze u žáků ve školní prostředí sledovat a rozvíjet? Podle H. Košťálové (2010) ve školním prostředí může učitel u žáků sledovat a rozvíjet tyto složky čtenářské gramotnosti:

Žák je motivovaný k četbě, četba je jeho preferovanou činností.

Z několika nabízených činností si žák často volí četbu. K četbě si zpravidla vybírá vlastní knihu, nebo si hledá texty dle vlastní volby. Nezapomíná si donést knihu do školy, zejména na vyučovací hodiny, ve kterých probíhá čtení. Využívá příležitosti k tomu, aby mohl sdělit spolužákům, co právě čte nebo dočetl například o víkendu, sdílí své čtenářské zážitky ústně, nebo písemně v rámci podvojného deníku. Také se zajímá o to, co čtou spolužáci. Žák motivovaný k četbě obvykle čte i doma a zapisuje si do čtenářského deníku nebo portofolia i knihy přečtené právě mimo školu. Pokud některou z knih odloží nedočtenou, dokáže vysvětlit, z jakého důvodu jí nedočetl do konce.

Žák se soustředí na četbu.

Žák si po celou stanovenou dobu (například při dílně čtení) dokáže číst tiše a nepřidá se k spolužákům, kteří během četby svým chováním vyrušují. Během čtení textu se žák nechá vtáhnout do děje nebo výkladu a neraduje se z ukončení četby.

Žák vyhledává v textu informace.

Žák na nižší úrovni dokáže odpovídat na otázky vyučujícího vyhledáváním informace na jednom místě v textu. V náročnější úrovni žák odpovídá na otázky vyučujícího vyhledáváním informací z různých míst textu a následně je spojí v odpovědi. Žák dokáže například v učebnici vyhledat informace, které jsou graficky zvýrazněné, stejně tak dokáže vyhledat informace v autentickém textu. Tyto informace vyhledává sám nebo se spolužáky (bez zásahu vyučujícího) na základě evokace, nebo pomocí nějaké k tomu určené metody. Žák samostatně rozhoduje o důležitosti a důvěryhodnosti informací. Informace k určitému úkolu žák vyhledává ve více zdrojích, slučuje je a následně je využívá.

Žák shrnuje.

Žák dokáže odlišit důležité sdělení od dílčích informací vzhledem k cíli. Shrnutí dokáže formulovat vlastními slovy, přičemž se dokáže zaměřit jen na podstatné. Při shrnování dodržuje logický sled myšlenek a získaných informací a jeho formulace shrnované pasáže obsahuje klíčová slova. Pokud žák samostatně čte delší text, čas od času si rekapituluje přečtený úsek, a tím si ověřuje, zda již přečtenému porozuměl.

Žák si vyjasňuje při čtení.

Žák sám pozná, že neporozuměl nějakému slovu, myšlence nebo úseku v textu a dokáže zhodnotit, zda potřebuje vyjasnění, nebo zda může pokračovat v četbě i bez něho. Pokud se v textu vyskytne neznámé slovo, žák si ho vyjasňuje odvozením, rozložením nebo z kontextu. Po vyzkoušení se ujistí u spolužáka, u vyučujícího nebo ve zdroji (například slovníku). Pokud se objeví nesrozumitelná myšlenka, žák ji vyjasňuje vyslovením domněnky, odhadu nebo hypotézy, které následně prozkoumává a využívá při tom daný text nebo svou dosavadní zkušenost, ať už čtenářskou nebo životní.

Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu.

Žák si pokládá různé druhy otázek, například kontrolní otázky, na něž se dá najít odpověď přímo v textu. Stejně tak si pokládá i otázky, na které v textu není jednoznačná odpověď.

Žák předvídá.

Žák je schopný zformulovat, jak se bude obsah a dějová linie textu dál vyvíjet. Zároveň své předpovědi dokáže zdůvodnit a zdůvodnění doložit vodítky z textu, svou čtenářskou nebo životní situací. Také dokáže na základě obálky, žánru, jména autora, titulu a ilustrací předpovědět, zda se mu kniha bude líbit a přečte si ji.

Žák zachytí základní složky příběhu.

Žák je schopen po dočtení převyprávět příběh se všemi náležitostmi – správně vystihne místo, postavy, zápletku, rozuzlení, případně dá obrázky ve správném pořadí podle příběhu, vytvoří si osnovu daného příběhu. Také dokáže odlišit to, co nám příběh říká o postavách, od své vlastní interpretace. Žák je schopný z příběhu vystihnout hlavní myšlenku a ponaučení, které příběh přináší.

Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje.

Žák na základě přečteného textu dokáže odpovídat na otázky, na které v textu nelze najít přímou odpověď, dokáže si domýšlet a vyvozovat odpověď z textu. Dokáže hodnotit text, i bez otázek interpretovat závěry, které ho nad textem napadly, ať už se jedná otázky, domněnky nebo hypotézy. Žák rozpozná fikci od skutečnosti, přiznané autorovy záměry, odhaduje zastřené autorovy záměry a svou hypotézu dokáže zdůvodnit. Také zvládá odhadnout, jak textu mohou rozumět různí čtenáři.

Žák hledá a nalézá souvislosti.

Žák dokáže informace z četby porovnat s již získanými poznatky a zkušenostmi. Dokáže určit, jak to, o čem čte, souvisí či nesouvisí s jinými texty.

Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu.

Žák dokáže ústně či písemně vyjádřit, jaké pocity se mu vybavují, co ho při četbě napadá, zda mu příběh připomíná nějaké obdobné příběhy nebo životní situace. Dokáže vyjádřit, co se mu

na textu líbí nebo nelíbí a proč, stejným způsobem se umí vyjádřit o žánrech, knihách určitého autora, tématech, určitých postupech, ilustracích, adaptacích literárních děl, které porovnává s předlohou. Z žákova vyprávění o přečtené knize je patřičné zaujetí, postupně se distancuje od vyjadřování předvedeného vyučující, vyjadřuje se samostatně a nepoužívá fráze. Pokud se žák rozhodne na četbu reagovat kresbou, vyjádří text nejen doslovně, ale také přidá své pocity z četby.

2.3.2 Projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti

Významnou součástí rozvoje čtenářské gramotnosti jsou mimo jiné i projekty. V České republice je celá řada různých projektů podporující čtenářskou gramotnost. Tyto dílčí projekty jsou zaměřeny na různé druhy aktivit pro různé cílové skupiny. Které projekty podporují rozvoj čtenářské gramotnosti jsou v naší republice nejznámější?

Mezi nejznámější celostátní projekty patří například Čtení pomáhá. Žák si vybere knihu a po jejím přečtení vyplní na internetových stránkách test. Pokud čtenář vyplní test správně, „vydělá“ si 50 Kč, které přispěje na jednu z vybraných charit. (www.ctenipomaha.cz)

Dalším projektem je například Celé Česko čte dětem. Tento projekt cílí především na nejbližší dospělé z okolí dítěte, především na rodiče, ale i učitele a vychovatele. Ti každý den předčítají dětem knihu, čímž rozvíjí nejen dítěte samotné, ale především se buduje silná vazba mezi rodičem a dítětem. Hlavní motto tohoto projektu zní „*Čteme dětem 20 minut denně. Každý den!*“ (www.celeceskostedetem.cz)

Dalšími významnými projekty jsou Noc s Andersenem, LiStOVáNí, Bibliohelp, „Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka“ a projekt Rosteme s knihou. K projektům také patří zajímavé a efektivní regionální projekty a aktivity podporované například Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

2.3.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti v projektové výuce

Další vhodnou metodou pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků je projektová výuka. V projektové výuce žáci přirozeným způsobem poznávají věci a jevy. To podporuje rozvoj jejich vůle, chtění číst, psát a ptát se, také získávat, zpracovávat a třídit informace, předávat získané výsledky a ty dále využívat pro vlastní osobnostní rozvoj. V tomto způsobu výuky je naplňováno funkční čtení. To znamená, že žáci využívají informace

z různých zdrojů, jež třídí, posuzují, vybírají a dále dle vlastního uvážení a účelu zpracovávají a předávají dál.

„Projekt vnímáme jako komplexní úkol (problém) spjatý s životní realitou, s nimž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“ (Havel, J., Najvarová, V., 2011, s. 66)

Které typy gramotnosti činnosti v projektu rozvíjejí? Činnosti v projektu rozvíjí jak všechny základní oblasti funkční gramotnosti – čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, jazykovou a informační oblast, tak i složky počáteční gramotnosti, kterými jsou mluvení, čtení, psaní, naslouchání, komunikování a myšlení. Oblasti funkční gramotnosti i složky počáteční gramotnosti nejsou vždy používány a rozvíjeny rovnoměrně a souběžně. Vždy záleží na typu projektu a na výstupu, k němuž žáci svou práci směřují.

Wildová (2012) dělí projekt na tři fáze. V první fázi – fázi plánování projektu je důraz kladen především na rozvoj komunikace, mluvení a naslouchání spojené se psaním. Ve druhé fázi – fázi realizace projektu je uplatňováno zejména čtení a psaní, které je spjata s komunikací, vzájemným nasloucháním a schopností myšlenkově zpracovávat informace. V poslední fázi prezentace výstupu a hodnocení jsou uplatňovány především složky jazykové výchovy zaměřené na rozvoj řeči. Hodnocení v této fázi může mít jak ústní, tak písemnou formu.

V projektech vznikají závěrečné produkty, kterými jsou například dopisy, knihy, časopisy, pozvánky, brožury, elektronické prezentace, výstavy, besedy, konkrétní výrobky a další, které je důležité vždy dobře ohodnotit.

Havel a Najvarová (2011) konstatují, že velice důležitou roli v projektové výuce hrají informační zdroje, protože právě prostřednictvím těchto zdrojů je možné u žáků rozvíjet různé strategie učení při práci s textem. Jaké jsou vhodné informační zdroje pro projektovou výuku? Jsou jimi například pohádky, pověsti, encyklopedie, dětské časopisy, videonahrávky, počítačové výukové programy, internetové stránky, přístup do knihovny, návštěva muzeí a výstav.

Projekty propojují přirozený zájem žáka o určité téma s obsahem a cíli vzdělávání a zároveň umožňují osvojovat si, rozvíjet, využívat a sdílet různé postupy řešení dané problematiky na textech s rozdílnými charakterystikami. Prostřednictvím projektu jsou žáci vybízeni získávat a zpracovávat informace tak, aby účelně dospěli k řešení daného problému a tím

završili smysluplnost své činnosti. Každý projekt vyžaduje vhodné prostředí a připraveného učitele.

2.3.4 Další způsoby rozvoje čtenářské gramotnosti (kromě metod RWCT)

Čtenářskou gramotnost lze rozvíjet skrze metody dramatické, výtvarné a hudební výchovy. Dalším způsobem rozvoje čtenářské gramotnosti je spolupráce dětí různých věkových kategorií, která je taktéž velmi efektivním prostředkem učení. Dobrou příležitostí pro spolupráci dětí umožňují školy pracující projektovými způsoby, během kterých žáci spolupracují na společném díle, učí se vstřícnosti k ostatním a respektu k názorům druhých.

Spolupráce a dovednost spolupracovat jsou nejen cílem v rámcovém vzdělávacím programu, ale i prostředkem učení a součástí klíčových kompetencí. Jaké činnosti zahrnuje dovednost spolupracovat s druhými? Dovednost spolupracovat dle Tomkové a kol. (2012) zahrnuje činnosti jako mluvit tiše, střídat se v mluvení, aktivně naslouchat druhým, střídat se s druhými v mluvení, neskákat nikomu do řeči, oceňovat druhé, dělit se o materiál a pomůcky s druhými, přesně se vyjadřovat, ověřovat si porozumění, nabídnout nápad, obhajovat si svůj nápad, nabídnout pomoc druhým, požádat o vysvětlení a uvolňovat napětí ve skupině. Tyto dovednosti ovlivňují jak vztahy mezi žáky, tak kvalitu pro učení a kvalitu samotného učení žáků. Spolupráce žáků při rozvoji čtenářské gramotnosti plní významnou roli, protože jsou během spolupráce žáků rozvíjené učební činnosti jako vyhledávání informací, vzájemné kladení otázek, porovnání odpovědí a vzájemná kontrola.

K činnostem, které je vhodné využít při skupinové práci žáků s knihou, během které společně pracují nad textem, sdílí společné zážitky a obohacují si své dosavadní vědomosti, patří například ranní čtení, autorská čtení, práce s informacemi, aktivity ke společnému tématu, vyprávění příběhů, diskuse nad textem, předvídání, dopisování si dětí, výtvarná tvorba na základě literárních textů, beseda o knize, křeslo pro autora a další. Tyto činnosti probíhají jak ve škole, tak i v knihovně nebo kavárně. Žáci spolupracují ve skupině složené z žáků stejného věku, nebo ve skupině, kde straší žáci připravují program pro mladší žáky. Žáci také mohou spolupracovat s učiteli nebo s externími odborníky a knihovníky. (Tomková, A., Marušák, R., Provazník, J., 2012)

2.4 Materiály

Rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků znamená nejen přemýšlet o strategiích a metodách, ale také přemýšlet o materiálech, respektive textech, se kterými se bude pracovat. Je velice důležité, aby byl repertoár textů co nejširší. Dle A. Tomkové a kol. (2012) je zapotřebí pracovat jak s texty uměleckými, tak s texty mimouměleckými. Je vhodné využívat texty odborné, pro práci s mladšími žáky spíše texty odborně-praktické a popularizační. Další možností je využití textů publicistických, administrativních (úřední) a takových textů, ve kterých dominuje funkční styl propagační a reklamy.

Jakými způsoby mohou být čtenáři zprostředkovány texty? Průcha a kol. (2009) na tuto otázku odpovídá, že texty mohou být zprostředkovány různými způsoby, například živým vyprávěním příběhů, přečítáním, přednesem nebo tvorbou nových textů na základě pohádek, básniček apod. Práce s textem nezahrnuje pouze dovednost čtenáře s hotovými texty pracovat, ale také dovednost vytvářet různé typy textů.

Texty je možno spojit s dalšími druhy umění. Dramatizací epických textů lze spojit texty s divadlem a dramatickými činnostmi, zhudebňováním básní lze spojit texty s hudbou, například ilustrací textu lze spojit text s výtvarnými činnostmi.

Co je nejčastějším a téměř nejvýznamnějším zdrojem textů pro čtenáře? Nejčastějším zdrojem textů je kniha, která má pro čtenáře velký význam. Podle R. Wildové (2012) kniha učí čtenáře orientovat se ve světě a zařazuje ho do světa tím, že čtenáře různými způsoby sdružuje, socializuje a stará se čtenářovo sebeuvědomění. Dítě se poprvé setkává s knihou prostřednictvím knížek-hraček a leporel. Dominantou slovesnosti u dítěte předškolního věku je říkadlo. Prozaické texty jsou nejlépe prezentovány pohádkami.

Učitelé, ale i rodiče, by měli vybírat takové knihy, které jsou zaměřeny pro danou skupinu dětí. To znamená, aby knihy byly pro děti zajímavé, pojednávaly o věcech, které jsou podstatné a vhodné pro jejich zdravý rozvoj, byly úměrné věku dětí a jejich citlivosti a naučily se prostřednictvím knihy něco nového pro život. Knihy nesmí v dětech vzbuzovat strach a neklid, neměla by utvrzovat děti v negativních stereotypech chování související s pohlavím, neměla by vzbuzovat u dětí sklony k zápornému společenskému chování. Knihy by také měly být napsány mateřským jazykem dětí, či do něho přeloženy, měly by učit děti racionálně myslet a poskytovat jim znalosti, případně smysluplnou zábavu. Nemělo by se opomenout, aby zvolená kniha rozvíjela dobrý vkus dětí, smysl pro humor, jejich estetické vnímání, aby šířila úctu k druhým (lidem, živým bytostem, zvířatům, přírodě, zemi, společenským normám a zákonům),

propagovala vzorce správných postojů a chování, formovala jejich optimistický postoj k životu, sebedůvěru a kladný přístup ke světu.

Tato kapitola se zabývala rozvojem čtenářské gramotnosti ve škole. Aby mohla být čtenářská gramotnost optimálně rozvíjena, je zapotřebí vzít v úvahu více aspektů. Jedním z nich je samotný žák, u kterého má být gramotnost rozvíjena. Velice záleží celkově na kognitivním vývoji žáka v daném období. Pokud mluvíme o žákovi mladšího školního věku, je velice důležité volit vhodné metody a materiály právě pro toto vývojové období, protože právě v tomto období nepřichází žák do kontaktu s literaturou pouze jako posluchač nebo divák, ale už i jako čtenář. Tím se mu nabízí příležitost vytvořit si nový vztah k literatuře.

Jak již bylo v kapitole popsáno, čtenářskou gramotnost bychom jako učitelé měli rozvíjet po celou dobu školní docházky ve všech vyučovacích předmětech, nejen v hodinách literatury. Také bychom se měli soustředit na to, abychom u žáků rozvíjeli, pokud možno, všechny složky čtenářské gramotnosti, které spolu vzájemně souvisí. Čtenářskou gramotnost můžeme rozvíjet mimo jiné i skrze nejrůznější projekty, kterých v dnešní době existuje celá řada. Z vlastní zkušenosti z praxe můžu konstatovat, že jeden z nejoblíbenějších projektů je Čtení pomáhá. Nejen že čtení pomáhá nám všem čtenářům se rozvíjet, ale také pomocí čtení můžeme přispět menší částkou na jednu námi vybranou charitu, a tím pomoci druhým.

3 PROGRAM RWCT

Poslední a nejtěžejnější kapitola této práce se zabývá metodami rozvíjející čtenářskou gramotnost, zejména metodami programu RWCT. První podkapitola se zabývá programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT), nejprve úvodem do programu, vymezením pojmu kritické myšlení, jako nedílné součásti programu RWCT, poté vysvětlením třífázového modelu E-U-R (evokace – uvědomění si významu informací – reflexe). Následující podkapitola nejprve vymezuje pojem metoda jak v obecné rovině, tak v rovině didaktické. Poté se věnuje samotnému třídění metod dle jednotlivých fází a jejich podrobnějším popisům. Předposlední a velice stěžejní podkapitola popisuje, jak efektivně poprvé zařadit metody RWCT do výuky. Poslední podkapitola se věnuje profesním kompetencím učitele, především změnám v pojetí učitelovy práce v rámci programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

3.1 Program RWCT

Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (*Reading and Writing for Critical Thinking, RWCT*) je inovativní, mezinárodní projekt, který rozvíjí kritické myšlení, klíčové kompetence a čtenářskou gramotnost žáků. RWCT je provázaný celek obsahující praktické metody, strategie a techniky snadno využitelné pro všechny stupně vzdělávání. Program učí pedagogy strukturovaně užívat čtení, psaní a diskuzi, pomocí které se rozvíjí samostatné myšlení žáků. Přestože je program založen na psychologických, pedagogických a literárních teoretických poznatcích, důraz je především kladen na přímé prožití vzdělávacích činností a jejich následnou analýzu. (www.kritickelisty.cz)

Cílem programu RWCT je „*podpořit rozvoj demokracie prostřednictvím zkvalitňování vzdělávání a školní výuky přes rozvoj profesních dovedností učitelů, kteří budou účinně směřovat k rozvoji kriticky myslících a společensky odpovědných lidí, schopných celoživotně se vzdělávat.*“ (Tomková, A., 2007, s. 11) Nejen cílem programu, ale i prostředkem učení je čtení a psaní. Žáci se učí pracovat s různými typy textů za pomoci široké škály metod. Které složky programu RWCT u žáků rozvíjí? Program rozvíjí konkrétní čtenářské dovednosti žáků, podporuje jejich vnitřní zájem o poznávání nového a učení, vytváří pozitivní vztah žáků ke čtení. Program RWCT je založen na konstruktivistickém přístupu k vyučování a na aktivním učení žáků v podobě evokace, uvědomění si významu a následné reflexe. Tento třífázový model učení je základním rámcem programu (viz podkapitola 3.2.2).

3.1.1 Kritické myšlení

Nedílnou součástí programu RWCT je kritické myšlení, které je v souvislosti s tímto programem chápáno jako určitá schopnost přijímání, prozkoumávání a porozumění získaných informací, jejich následné třídění, zpracování a srovnávání s jinými informacemi, již získanými poznatky a opačnými názory.

Kritické myšlení je jednou z větví konstruktivismu, jehož hlavním rysem v pojetí učení je aktivní, záměrný a sociální proces konstruování významů z informací, které jsou žákovi předloženy a z právě navozených zkušeností. Jaká je učitelova role v konstruktivistické výuce? Zormanová (2012) popisuje učitele v konstruktivistické výuce jako učitele v roli facilitátora, který žáky podporuje, aby se zapojili aktivně na zpracování poznatků. Proces učení je zcela podmíněn úrovní žákových schopností, dosavadními znalostmi a samotným procesem učení.

Jak lze charakterizovat kritické myšlení? Například David Klooster (2000) charakterizuje kritické myšlení pěti následujícími znaky:

1. Kritické myšlení je nezávislé myšlení.

Dle D. Kloostera si každý člověk vytváří své názory, hodnoty a přesvědčení, rozhoduje sám za sebe. Nikdo jiný za nás nemůže kriticky myslet, myslíme sami pro sebe a za sebe. Je zapotřebí, aby žáci pocíťovali svobodu myslet sami za sebe, sami za sebe se rozhodovali, zda přijmou myšlenky někoho jiného, protože žáci nemusí mít nutně vlastní a originální myšlenky.

2. Získání informace je východiskem, a nikoliv cílem kritického myšlení.

Kritické myšlení nenahrazuje tradiční učení se faktům, ale pouhé učení se faktům není dostatečné. Kritické myšlení učí žáky přemýšlet o faktech z různých zdrojů, chápat je a následně je spojovat do souvislostí.

3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.

Je za potřebí, aby učitel u žáků povzbuzoval jejich zvědavost, lidskou zvědavost, a nijak ji nepotlačoval. Proto je nutné v procesu učení umožnit žákům klást otázky, hledat na ně odpovědi a učit žáky řešit problémy, zejména ty, se kterými se potýkají (nebo mohou potýkat) v běžném životě.

4. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.

Kritické myšlení hledá rozumné argumenty, které dávají určité tvrzení podložené důvody, které jsou podpořeny důkazy. Žák vytvářením a předkládáním argumentů prověřuje spolehlivost a platnost textů. Díky dovednosti argumentovat žáci odolávají manipulaci.

5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.

Pomocí dialogů, diskusí, skupinových prací apod. žáci ověřují své myšlenky a zároveň je zdokonalují tak, že se o své vlastní myšlenky podělí s ostatními. Výměna myšlenek navíc podporuje toleranci, vzájemné naslouchání si a zodpovědnost za vlastní myšlenky.

Velice důležitou součástí kritického myšlení jsou otázky, které pokládá učitel žákům. Tyto otázky podporují a rozvíjí kritické myšlení u žáků. Avšak pokud jsou otázky špatně voleny, či špatně použity, může dojít k opaku, a to k potlačení kritického myšlení. Jaké by měly být otázky, aby podporovaly a rozvíjely kritické myšlení? Otázky by měly být takové, aby ve třídě vytvářely tvůrčí atmosféru, nabádaly k přemýšlení, porovnávání a diskusím. Učitel by měl podněcovat své žáky tak, aby na většinu odpovědí přišli svépomocí, nikoliv žákům ihned prozrazovat správné řešení a odpovědi. Zároveň žáky učí, že jejich myšlení je hodnotné a inspirativní jako pro ně samotné, tak pro všechny ostatní žáky ve třídě, a že neexistují definitivní pravdy, protože se svět a společnost neustále vyvíjí. Učitelovy otázky jsou důležitou „zbraní“ ve výuce, protože právě díky nim je žák zapojen do výuky přirozeně a rozvíjí tak vlastní kritické myšlení na různých úrovních.

V současné době je velice důležité, aby učitel učil děti schopnosti třídit, vidět spojitosti a hledat souvislosti mezi novými a již získanými poznatky. Otázky s jednoslovnými odpověďmi tyto schopnosti nerozvíjí. Odpovědi ve většině případů vyžadují jen povrchovou znalost obsahu, nerozvíjí ani přemýšlení, ani diskusi. Během hledání odpovědi na tento typ otázky většinou nedochází k pochopení hlavní myšlenky textu a jádra problému. Žáci si vybaví, nebo vyhledají faktickou informaci a více nad tím nemusejí přemýšlet. V tomto případě se jedná o pouhé memorování a určitou stagnaci žáků.

Otázky jsou prostředkem, který spouští různé typy myšlenkových procesů u žáků, jež jsou na různých úrovních obtížnosti a kultivovanosti. Způsob a hloubka přemýšlení je přímo závislá na tom, jak byla otázka položena. Jaké otázky by měl učitel používat, aby u žáků pomocí otázek spustil různé typy myšlenkových procesů? Učitel by měl používat otevřené kreativní otázky, na něž existuje i několik možných odpovědí, a které podporují následný dialog.

Dle I. Zagaševa (2001) lze otázky klasifikovat na základě Bloomovy taxonomie učebních cílů a úrovní poznání:

1. Faktické otázky

Jedná se o otázky, které vyžadují doslovnou odpověď. Na tyto otázky musí žák vyslovit konkrétní fakta, či si vyvolat a reprodukovat konkrétní informace. K odpovědi stačí mechanické vybavení si informace. Tento typ otázek se nejčastěji používá při tradičním prověřování znalostí žáků, je typický pro učebnice. Příklad otázky: „Které houby řadíme mezi jedlé?“

2. Vyjasňující otázky

Otázky tohoto typu dávají žákovi možnost dovysvětlit svůj výrok. Učitel klade tyto otázky proto, aby získal informace, které žák evidentně naznačoval, ale přímo neřekl. Vyjasňující otázky zpravidla začínají slovy „Chcete říct, že...?“, „Jestli jsem dobře rozuměl/a,...?“

3. Interpretační otázky

Interpretační neboli vysvětlovací otázky jsou užitečné pro žáky, protože při odpovědích hledají vztahy mezi příčinou a důsledkem, tedy mezi myšlenkami, definicemi apod. Tento typ otázky zpravidla odvozené slovem „Proč...?“ stimuluje spekulativní myšlení. Učitel by se měl vyvarovat situacím, ve kterých by položení interpretační otázky mohlo vyznít negativně. Pokud otázka začíná slovem „proč“, ale její odpověď je obecně známá, nejedná se o interpretační otázku, ale o otázku faktickou.

4. Tvůrčí otázky

Otázky tohoto typu jsou odvozeny slovy vyjadřují podmínku, domněnku nebo nějaký předpoklad. Mezi nejčastější výrazy patří slova „potom, kdyby“. Příklad otázky: „Jak by pokračoval příběh, kdyby Karkulka neřekla vlkovi, kde bydlí její babička?“

5. Praktické otázky

Praktické neboli aplikační otázky jsou takové, které se soustřeďují na rozvoji vztahu mezi teorií a praxí. Například: „Kde se v běžném životě můžeme setkat s grafy?“

6. Evaluační otázky

Evaluační otázky rozvíjí u žáků vytváření si vlastních úsudků o pravdě a lži, dobru a zlu na základě vlastních zkušeností a měřítek. Otázky pomáhají žákovi vytvářet si vlastní postoje, přesvědčení a žebříček hodnot. Žák vytvářením odpovědi na evaluační otázku posuzuje hodnotu

informací a porozumění, zvnitřňuje si nové myšlenky a názory. Příklad otázky: „Zachoval se podle vás hrdina příběhu správně vzhledem k situaci?“

Co by mělo být cílem učitele při pokládání otázek žákům? Cílem učitele by mělo být oprostit se od otázek vyžadující pouze jednoduchou odpověď, která většinou slouží jen jako kontrola, zda žáci věnují pozornost tomu, čemu v danou chvíli mají. Pokud se tak stane, žáci začnou samostatně přemýšlet, používat vlastní slova v odpovědi, začnou využívat všechny dosavadní poznatky a zkušenosti. Dobře položené otázky vyvolávají diskusi ve třídě, během které je žák vystaven přímé konfrontaci se svými spolužáky, musí obhajovat své názory a musí používat srozumitelnou slovní zásobu, která se rozvíjí a bohatne. Dále se také u žáků rozvíjí schopnost argumentace, prezentace vlastního názoru, naslouchání a respektování názoru druhého, podněcují žákovo myšlení ke skutečnému myšlení a kritickému myšlení. Fisher (1997, s. 31) dodává: „*Dobrá otázka vyvolá neklid v mysli. Provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobré otázky bývají nesnadné, málokdy založené na jistotě a žádají uvážlivou odpověď s otevřeným koncem. Jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového.*“

3.1.2 Třífázový model učení E-U-R

Model E-U-R popisuje třífázový proces učení a myšlení. Učiteli by tento model měl sloužit při plánování výuky k tomu, aby výuka byla co nejefektivnější a probíhala přirozeně. Během tohoto procesu se v našem mozku propojuje již známé, prožité apod. s novými poznatky. Na počátku učení si žáci v mysli vytvoří prvotní představy, takzvané prekoncepty, o tématu, ze kterých při přirozeném učení se vychází. Poté žáci v mysli spojují staré s novým, tím vznikne nová struktura a zároveň s ní i nové pojetí o tématu. Kde a kdy lze použít model E-U-R? Steelová a kol. (1997) uvádí, že model E-U-R lze použít všude tam, kde se buduje nějaké nové poznání. Pokud učitel pomůže dát žákům nové poznatky do souvislostí s již nabytými poznatky, vede žáky k samostatnému poznávání a zároveň se učitel zbavuje role pouhého zprostředkovatele informací. Tento model lze využít v rámci jedné vyučovací jednotky, v složitější hodině lze několikrát opakovat, nebo i v rámci celého školního roku.

Jaké činnosti dělá žák v jednotlivých fázích modelu? Ve fázi evokace si žák uvědomí a následně vlastními slovy vyjádří to, co o daném tématu ví, nebo si myslí, že ví. Zároveň si formuluje otázky, na které potřebuje následně najít odpověď. Ve fázi uvědomění si významu žák srovnává vlastní předchozí představy o daném tématu s novými informacemi. Tím vznikají

v žákově myslí nové souvislosti. Ve fázi reflexe, která je závěrečnou fází, si žák uvědomuje, které představy o tématu se mu potvrdily, a které se mu naopak vyvrátily. Struktura E-U-R je cyklická a jednotlivé fáze během výuky přecházejí jedna za druhou. Vzhledem k důležitosti každé fáze modelu je potřeba se každé fázi dostatečně věnovat.

Počáteční fází modelu E-U-R je evokace. Co je cílem fáze evokace? „*Cílem evokace je aktivizace kognitivních procesů žáků a vzbuzení vnitřního zájmu žáků učit se.*“ (Tomková, A., 2007, s. 22) Během evokační fáze by žáci měli samostatně myslet a vybavovat si, co o daném tématu již vědí. Na základě žákovi dosavadní znalosti, představy, dojmů a očekávání vzniknou takzvané prekoncepty. Žák by si v evokační části měl uvědomit, na jaké úrovni zná téma. Učitel by se měl zdržet svých poznámek, musí se oprostít od autoritativních odpovědí a řešení, měl by vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se žáci nebojí sdílet své myšlenky, dojmy, otázky apod. k danému tématu. Jaký je hlavní úkol učitele v evokační fázi? Hlavním úkolem učitele je podle Grecmanové a Urbanovské (2007) dávat žákům podněty k vymýšlení různých hypotéz a otázek, pro které se naskytanou různé odpovědi. Učitel by měl vše přijímat bez jakéhokoliv hodnocení a odpovídání, také vše zapisuje, pokud tak nečiní sami žáci. Tomková (2007) dodává, že evokace by měla učitelovi ukázat, co vše žáci o daném tématu vědí a u žáků by měla vzbudit zájem o dané téma. Žáci si pokládají sami sobě otázky a chtějí na ně získat odpovědi, také zjišťují, že pro pochopení potřebují další nezbytné informace. Při evokační fázi se povzbudí silná vnitřní motivace žáka, jenž je pro učení žáka nezbytná, a jeho vnitřní pohnutky k učení.

Před samotnou evokací by si měl učitel promyslet zadání, které musí být ve vztahu k cíli hodiny. Jaké by mělo takové zadání být? Zadání, případně otázky, by mělo být konkrétní, protože při příliš širokém zadání může nastat situace, ve které si žáci položí otázky mimo dané téma a následné učivo. Samotná evokace by také neměla být opakováním učiva z předcházejících hodin, stejně tak by se neměla hledat jen jedna správná odpověď na evokační otázku. Grecmanová a Urbanovská (2007) uvádějí, že hlavním záměrem evokace je vybízet žáky k pochybování, hledání argumentů a různých přístupů.

Po fázi evokace bezprostředně následuje fáze uvědomění si významu. Jaký je cíl následující fáze – fáze uvědomění si významu? „*Cílem fáze uvědomění si významu informací je aktivizace žáka při práci žáka s novými informacemi, podporování zájmu žáka o problém a aktivizace žáka ve sledování vlastního učebního procesu.*“ (Tomková, A., 2007, s. 22) Ve fázi uvědomění si významu informací si žáci přidávají ke své předchozí práci nové informace, které jim poskytuje zdroj, který v danou chvíli žáci považují za více informovanější a poučenější, než

jsou oni sami. Co může být zdrojem pro nové informace? Takovým zdrojem může být text, učitelův výklad, diskuse, návštěva muzea, galerie, zhlédnutí filmu apod.

Během práce s novými informacemi by žáci měli sledovat jejich vlastní vývoj v chápání nových informací a poznatků. Steelová a kol. (1997, s. 11) dodává: „*Důležité je, že se žáci učí nejen informace přijímat, ale současně přemýšlet o tom, kam s nimi a jakou vlastně hodnotu pro ně ta která informace má. To je právě uvědomování si významu nově získaných informací, při němž ale dochází k upřesnění významu i těch informací, které již měli žáci v mysli na začátku práce.*“

Jak se propojují nové informace se starými? Mezi starými a novými informacemi vznikají kognitivní mosty, které vše spojují a zařazují nové informace do starých, stávajících struktur. Pokud nastane situace, kdy je žák nespokojený se svými původními myšlenkami a nové myšlenky jsou pro něj přijatelnější, srozumitelnější a užitečnější, dojde k přetvoření původních prekonceptů.

Grecmanová a Urbanovská (2007) uvádějí, že pro tuto fázi je velice důležité, aby byl zdroj nebyl pouhým opakováním, ale aby byl nabitý novými informacemi. Pokud se během této fáze využije text, je důležité, aby byl přiměřený úrovni žáků.

Po fázi uvědomění si významu informací následuje fáze reflexe. Jaký je cíl reflexe v tomto modelu? „*Cílem reflexe je výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování nad tím, co nového se žáci naučili, a uvědomění si procesů, které k novému poznání a porozumění vedly.*“ (Tomková, A., 2007, s. 23)

Dle H. Grecmanové a E. Urbanovské (2007) si žák ve fázi reflexe dovytváří vlastní představu o tématu, spojuje si své poznatky s prekoncepty z evokační fáze, sjednocuje a systematizuje si vše nové, co se naučil v předchozí fázi, ve fázi uvědomění si významu informací. Učitel se v této fázi soustředí na to, aby každý žák sám za sebe formuloval vlastními slovy závěrečné znění svých myšlenek, názorů, postojů a údajů, které získal během učení, nebo byly doposud pro něj nesrozumitelné. Také v této fázi si žáci kladou otázky, díky kterým dojde k diskusi, výměně názorů se spolužáky, nebo otázky mohou být východiskem a evokací k dalšímu učení. Vzhledem k tomu, že i v této fázi stále probíhá strukturování nového poznání a učení, není žádoucí, aby reflexe byla učitelem či žáky zaměňována s hodnocením nebo kontrolou. Je důležité, aby v reflexi docházelo k tomu, že si žáci uvědomí to, co se naučili, a zároveň i to, jak se učili, jak k poznání došli, a tím rozvíjeli jednu z metakognitivních dovedností. Během reflexe je zapotřebí vyvarovat se spěchu, jelikož i v této fázi je důležité dát

žákům prostor k vlastnímu přemýšlení. Zároveň v reflexi učitel nedává žákům další výklad a nediktuje jim, co je „správná“ a „nutná“ informace. Součástí reflexe by měla být i sebereflexe, při které si žák uvědomí to, jak by se měl dále a efektivněji učit.

3.2 Členění metod RWCT dle modelu E-U-R

Metody programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* je možné členit dle výše popsaného modelu E-U-R, tedy evokace – uvědomění si významu informací – reflexe. Před samotným členěním metod je potřebné si vymezit pojem *metoda*.

3.2.1 Metoda

Aby byl vyučovací proces efektivní, musí být správně vytyčeny cíle a obsahy vyučování. Těchto cílů lze dosáhnout vhodnou volbou metody výuky, organizační formy a materiálních prostředků, kterými učitel disponuje. Alena Vališová a kolektiv (2007, s. 189) definují metodu takto: „*Pojem metoda je odvozený z řeckého slova methodos – cesta k něčemu, postup k určitému cíli (lze konstatovat, že v obecné rovině je možné chápat metodu jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti).*“

Vyučovací metoda je komplex obsahující jak teoretický, tak praktický význam pro výchovně-vzdělávací proces. Vyučovací metoda je definována jako „*specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.*“ (Vališová, A., Kasíková, H., a kol., 2007, s. 189)

3.2.2 Členění metod RWCT

Metody, které podněcují aktivní učení a kritické myšlení lze rozdělit do všech tří fází modelu E-U-R, jež byl popsán v předchozích kapitolách. Úkolem učitele je vybrat vhodnou metodu, vhodně ji zařadit a dohlédnout na její průběh. Samotné metody nezaručují, že se naplní model E-U-R, či probudí a rozpoutají kritické myšlení u žáků. Toto závisí převážně na samotném učiteli a mnohdy i na žácích samotných.

Mezi metody kritického myšlení rozvíjející čtenářskou gramotnost patří například volné psaní, čtení s předvídáním, metoda I.N.S.E.R.T., pětilístek, myšlenková mapa, brainstorming

a další. Jelikož těchto metod existuje velké množství, v následujícím přehledu budou uvedeny především ty, které jsou ve výuce nejčastěji využívány a podrobněji popsány ty metody, které budou využity v rámci praktické části této práce.

3.2.3 Metody používané během fáze evokace

Do fáze evokace lze zařadit tyto metody RWCT: brainstorming, volné psaní, klíčová slova, zpřeházené věty, myšlenkové mapy, kostka, analýza věcných rysů, srovnávací tabulka, T-graf a Vennův diagram. Některé z těchto metod, převážně ty, které budou využity v praktické části této práce, jsou popsány níže.

Brainstorming (individuální, párový, skupinový)

Brainstorming má mnoho podob. Lze ho rozdělit na tři základní typy – individuální brainstorming, párový brainstorming a skupinový brainstorming. Při zavádění metody brainstormingu do třídy je vhodné nejprve začít formou individuálního brainstormingu, při kterém se každý žák zamýšlí samostatně, není ovlivňovaný okolím a své myšlenky a nápady si zapisuje. Až v další fázi je možné vybídnout žáky k párovému brainstormingu, či skupinovému brainstormingu.

Párový brainstorming je aktivita, během které žáci pracují ve dvojicích. Žáci diskutují v rámci dvojice, mohou si vzájemně klást otázky a sepisují vše, co o daném tématu vědí, případně co si myslí, že vědí. Co je hlavním cílem brainstormingu? Cílem brainstormingu je aktivovat zájem žáků o dané téma. Aktivita je zpravidla časově omezena na pět minut. Párový brainstorming je vhodný zejména pro žáky, kteří mají problém vyjádřit se, sdílet vlastní názor ve větší skupině žáků. U takovýchto žáků párový brainstorming povzbuzuje jejich sebejistotu v projevu a postupně odbourává určité hranice v projevu před celou třídou.

U skupinového brainstormingu jde o stejnou činnost jako u brainstormingu párového, jen s tím rozdílem, že žáci diskutují, sdílí myšlenky a případně si kladou otázky v rámci větší skupiny. Jaká je výhoda metody skupinového brainstormingu? Výhodou tohoto typu brainstormingu je, že se mohou objevit zcela odlišné názory na jedno téma a ukáží se rozdíly, jaké postoje k danému tématu zaujímají jednotliví členové skupiny.

Ve všech případech se musí dodržovat následující pravidla brainstormingu:

1. Kritika je nepřipustná.
2. Podpora naprosté volnosti v produkci nápadů a myšlenek.

3. Není omezený počet na napsání nápadů. Čím více, tím lépe.
4. Každý zapsaný návrh by měl inspirovat zapsání dalších, nových nápadů.
5. Vše – každý návrh, nápad, myšlenka, se zapisuje.

(Tomková, A., 2007; Steelová, J. L., Meredith, K. S., a kol., 2002)

Klíčové pojmy

V této aktivitě učitel zpravidla vybírá z textu čtyři až pět pojmů či slov a napíše je na tabuli. Žáci jsou rozděleni do dvojic, ve kterých během pěti minut promýšlí, jak dané pojmy z textu spolu souvisí, například chronologicky, s jakým tématem souvisí apod. Steelová a kol. (2002) dodává, že zásadním pravidlem této aktivity je, aby učitel žákům nepotvrdil ani nevyvrátil jejich návrhy. Naopak by je měl vyzvat, aby si své závěry potvrdili, či opravili sami pomocí čteného textu.

Zpřeházené věty

Během této aktivity pracuje celá třída dohromady. Učitel daný logický celek z textu rozdělí na zpravidla pět až šest částí, vět, které napíše na jednotlivé lístečky. Lístečky buď rozmístí po třídě, nebo je v zpřeházeném pořadí připevní na tabuli. Žáci uspořádají lístečky do správného pořadí tak, že jednotlivě chodí k tabuli, nebo po třídě, vyberou si lísteček, přečtou text, který je na něm a zařadí ho dle toho, kam si myslí, že patří. Ve chvíli, kdy se třída shodne na konečném pořadí informací/vět na lístečkách, společně si přečtou text a porovnávají text s jejich pořadím lístečků. (Steelová, J. L., Meredith, K. S., a kol., 2002)

Volné psaní

Dle A. Tomkové (2007) metoda volného psaní klade poměrně velké nároky na dovednost psaní. Při této metodě učitel stanovuje pokládá otázku či zadává úkol a žáci po určitou dobu (zpravidla 2-10 minut) pomocí psaní zachycují tok jejich vlastních myšlenek. Je důležité, aby se během psaní nezastavovali – tužka by měla být po celou dobu v pohybu, nevraceli se k tomu, co již napsali, nepřepisovali již napsané, protože jen tak se můžou objevit i zcela nečekané myšlenky, neopravovali ani gramatické ani stylistické chyby. V této aktivitě je povoleno chybovat, protože se neklade důraz na správnost, ale na usilovné přemýšlení nad daným tématem. Jak lze postupovat, pokud žák neví, co k danému tématu psát? Pokud nastane situace, kdy žáka doopravdy nic k danému tématu nenapadá, je i přes to potřeba stále psát, například „Nic mě nenapadá. Co mám psát, když mě nic nenapadá...“ Po dopsání může učitel zvolit jednu z možností – buď ponechat napsaný text jako soukromou záležitost žáka, ve které si může

například podtrhávat pasáže, ve kterých si není jistý a následně jim věnovat zvýšenou pozornost, nebo může učitel vyzvat žáky, kteří se chtějí o svůj text podělit, aby ho prezentovali ve dvojici, skupině či kolektivu.

(Tomková, A., 2007; Steelová, J. L., Meredith, K. S., a kol., 2002)

Myšlenkové mapy

Myšlenková mapa je velice efektivní metoda používaná především ve fázi evokace, prostřednictvím které si žáci uspořádají myšlenky o daném tématu, pojmech a jejich vztazích. Myšlenková mapa začíná ústředním slovem nebo tezí, které se napíše doprostřed tabule nebo papíru. Veškeré myšlenky, které je k danému slovu napadnou, zapíše heslovitě (zpravidla jedním slovem) do prostoru na papíře/tabuli, zakroužkují a spojí se slovem uprostřed. Postupně pomocí hesel žáci rozšiřují jak ústřední slovo, tak i některá již zapsaná hesla. Tomková (2007) dodává, že slova, u kterých si nejsou jisti nebo jim chybí více informací, si označí například otazníkem. Když je myšlenková mapa vytvořena, žáci si přečtou text, prostřednictvím kterého si potvrdí, vyvrátí nebo doplní myšlenky. U nejmladších žáků lze začít s tvorbou obrázkových myšlenkových map a postupně obrázky nahrazovat za hesla a tvořit tak složitější myšlenkové mapy.

3.2.4 Metody používané během fáze uvědomění si významu informací

Ve fázi uvědomění si významů informací lze využít tyto metody programu RWCT: systém značek I.N.S.E.R.T., řízené čtení, podvojný deník, interaktivní výklad, učíme se navzájem, čtení s předvídáním, čtení s otázkami.

I.N.S.E.R.T.

Metoda I.N.S.E.R.T. (Interactive Noting Systém for Effective Reading and Thinking) bývá využívána během fáze uvědomění v průběhu četby. Tato metoda se využívá především při práci s odborným textem. Žák porovnává jeho dosavadní znalosti s novými informacemi, rozhoduje, zda jsou informace pro něho již známé nebo zcela nové, zda jim věří či nikoliv. Při čtení si žák označuje informace dle vlastního uvážení. Pokud jsou pro něho přečtené informace již známé, označí je „fajfkou“. Tím potvrdí, že danou informaci již věděl a není v rozporu s jeho znalostí. Pokud se v textu objeví nová informace, označí ji znaménkem plus. Jestliže se objeví nejasná informace, případně se chce o ní dozvědět více, označí ji otazníkem. Pokud je informace v rozporu s tím, co již věděl nebo slyšel, označí informaci znaménkem mínus. Po

označení informací v textu si je žáci mohou roztrdit do připravené tabulky. Do jednotlivých sloupečků vypíší nejpodstatnější informace, které poté diskutují se spolužáky. Pro některé žáky zápis do tabulky I.S.E.R.T. může být vhodnou volbou zápisků z hodiny. V tom případě je ale velice důležité, aby učitel respektoval rozdílné zkušenosti a znalosti žáků. V této metodě je vhodné volit takovou škálu značek a texty, které odpovídají možnostem žáků. U mladších žáků je možné místo značek používat barevné pastelky na označení informací v textu, nebo zvolit pouze některou značku s určitou kategorií. (Tomková, A., 2007)

Podvojný deník

Prostřednictvím psaní podvojného deníku je žákovi umožněno si spojit vlastní zkušenosti, znalosti a prožitky s textem. Tato metoda se hodí zejména při čtení delšího textu nebo celé knihy. Žák si rozdělí papír či list ve sešitě svisle na dvě poloviny. Na levou stranu papíru si žák opíše pasáž, větu, informaci, která ho nějakým způsobem zaujala, například se pojí s jeho vzpomínkou, nebo s ní žák nesouhlasí apod. Na pravou stranu papíru žák napíše k dané pasáži to, co ho zaujalo, jeho myšlenky, pocity, které v žákovi text vyvolal. Po dočtení textu či knihy žák píše závěrečný komentář. Učitel může během psaní podvojného deníku žákům pomáhat otázkami typu „Proč sis vypsál právě tuto informaci? Čím tě kniha nejvíce zaujala?“ nebo pomocí nedokončených vět jako „Zajímalo by mě..., Potěšilo mě...“ Jaké možnosti se nabízí žákovi díky záznamům v podvojném deníku? Steelová a kol. (2002) uvádí, že díky záznamům v podvojném deníku má žák možnost reflektovat vlastní čtenářství a nabízí se mu tím i možnost najít si odpovědi na otázky týkající se právě jeho čtenářství (například „Jaký typ knih rád čteš?“).

Podle Steelové a kol. (2002) lze podvojný deník rozšířit na deník trojdílný, ve kterém třetí částí bude komentář psaný učitelem. Učitel tímto způsobem má možnost dát individuálně každému žákovi odezvu na jeho poznámky z četby.

Řízené čtení a myšlení (DRTA)

V metodě řízeného čtení jde o čtení žáků řízené učitelem tak, aby se do procesu aktivně zapojili všichni žáci. Učitel vstupuje do četby otevřenými otázkami, podněty ke kritickému myšlení a analýze. Text, který žáci čtou, by měl být rozdělen na části. Po přečtení každé části by měla následovat učitelova otázka, která pobízí žáky k zamyšlení. Proto je důležité, aby u této metody nikdo nečetl napřed. Pro řízené čtení jsou vhodné narativní texty. Tato metoda rozvíjí u žáků nejen čtenářskou vnímavost a souvislé myšlení, ale i to, že se dají souvislosti

najít nejen v textu, ale i mezi textem a dalšími texty i životem. (Košťálová, H., Hausenblas, O., a kol., 2007)

Čtení s předvídáním

Tuto metodu lze přiřadit k řízenému čtení, během kterého žáci analyzují text po částech. Po přečteném úseku učitel vyzve žáky, aby se zamysleli, jak text bude pokračovat dál. Žáci mohou pracovat jak samostatně, tak ve dvojicích a své nápady mohou zaznamenat také písemně. Košťálová, Hausenblas a kol. (2007) zmiňují, že by měl učitel pobízet žáky, aby jejich návrhy na pokračování a důkazy, proč by text měl pokračovat právě daným směrem, ochotně sdíleli se spolužáky a hledali, zda se jejich předpovědi shodují či rozcházejí s danou částí textu. Tato metoda propojuje všechny tři fáze – před čtením, při čtení a po čtení.

Čtení s otázkami

Metodu Čtení s otázkami je dle Steelové a kol. (2002) vhodné využít během fáze při čtení. Žáci pracují ve dvojicích a vzájemně si po přečteném úseku textu pokládají otázky. Otázky pomáhají žákům porozumět textu. Před samotnou prací žáků by měl dát učitel po prvním společně přečteném odstavci názorný příklad otázek, aby se předešlo pokládání povrchních otázek u žáků. Žák se během této metody učí nejen přemýšlet nad významem textu nebo nad odpovědí na otázku, ale také se učí formulovat otázky po druhé. Čtení s otázkami lze použít i pro práci s celou třídou. Při této formě si žáci přečtou danou část textu a otázky směřují na učitele. Počet otázek není nijak omezen, žáci se ptají, dokud mají nové otázky. Následně otázky pokládá učitel. Tyto otázky se soustředí ne na fakta, ale na to, co z přečteného úseku vyplývá.

3.2.5 Metody používané během fáze reflexe

Jaké metody lze využít ve fázi reflexe? Během fáze reflexe jsou často využívány metody, které se již byly využity ve fázi evokace a ve fázi reflexe ověřují či přetvářejí prekoncepty, které byly vytvořené v rámci evokace. Mezi metody používané ve fázi reflexe jsou: brainstorming párový a skupinový pro shrnutí nových poznatků, tabulka I.S.E.R.T., klíčová slova pro ověření si původních předpokladů, zpřeházené věty taktéž pro ověření si původních předpokladů, myšlenkové mapy pro ověření si původní koncepce, volné psaní, podvojný deník, třídlíný zápisník, pětílístek, kostka, srovnávací tabulka, T-graf, Vennův diagram, poslední slovo patří mně, záznamy z učení. V následujících bodech jsou popsány metody, které budou převážně využity v praktické části této práce.

Poslední slovo patří mně

Aktivita *Poslední slovo patří mně* je další z aktivit, kterou lze použít pro uvažování nad textem. U této metody je velice důležité dodržovat postup. Nejprve vyzve žáky, aby si vybrali z přečteného textu, který je pro všechny stejný, jednu pasáž, která je z nějakého důvodu nejvíce oslovila tak, že stojí za to ji komentovat. Danou pasáž napíše na kartičku společně s číslem stránky, odstavce a řádek. Na druhou stranu napíše svůj komentář k pasáži pomocí souvislého textu. V komentáři vyjádří svůj postoj k dané pasáži, odůvodní, proč si danou pasáž vybral – může tak projevit souhlas s danou pasáží, tak i nesouhlas. Dalším krokem je prezentace vlastního zápisku. Nejprve žák řekne ostatním, na které stránce a ve kterém odstavci se daný výpisek objevuje, aby všichni mohli při čtení sledovat text. Po dočtení žákem, který si danou pasáž vybral následuje diskuze nad tím, proč si asi danou pasáž vybral, co ho k tomu vedlo. Je důležité, aby žáci nezačali zesměšňovat daného žáka, aby neříkali jejich vlastní názory a hodnocení k pasáži, ale aby pouze tipovali, proč pasáž byla žákem vybrána. Ten, jehož je daný úryvek, řídí celou diskuzi, vyvolává ostatní spolužáky, kteří dávají tipy. Diskuze se definitivně uzavře tím, že žák, který seznamoval spolužáky s vybraným úryvkem, je vyzván učitelem, aby přečetl jeho komentář k pasáži na druhé straně kartičky. Poslední slovo patří pouze danému žákovi a není přípustné, aby jeho slova kdokoliv jiný, včetně učitele, dále komentoval. (Steelová, J. L., Meredith, K. S., a kol., 2002)

Pětilístek

Metoda pětilístku je vhodná jak před čtením, tak po dočtení textu. A. Tomková (2007) konstatuje, že jde o zachycení stručný a jasných myšlenek do pěti řádků, které formálně vypadají jako básnička. Na první řádek se napíše ústřední slovo, o kterém žák přemýšlí (například téma textu). Na druhém řádku popíšeme dané ústřední slovo pomocí dvou přídavných jmen odpovídajících na otázku „Jaké je?“. Třetí řádek obsahuje tři slovesa, která odpovídají na otázky „Co dělá?“, „Co se s ním děje?“. Na čtvrtý řádek žák napíše větu o čtyřech slovech, která dává nějakou podstatnou informaci o daném ústředním slovu. Na pátý řádek žák napíše jedno shrnující slovo, například synonymum ke slovu na prvním řádku.

3.2.6 Další metody

Tyto další metody lze nazvat komplexními, protože propojují všechny tři fáze četby textu – evokaci, uvědomění si významu a reflexi. Mezi tyto metody lze zařadit dílnu čtení, metodu učíme se navzájem a literární kroužky.

Dílna čtení

Dílna čtení je komplexní metoda, při které probíhá individuální čtení zvolených knih. Tato metoda je zpravidla zařazována do výuky jedenkrát až dvakrát týdně. Dílna čtení probíhá tak, že žáci většinou čtou individuálně zvolenou knihu v daném časovém úseku a zaznamenávají si reakce na četbu například formou podvojného deníku. Poté sdílí své zážitky z četby se spolužáky, diskutuje se spolužáky a s učitelem, různými formami informuje spolužáky o přečtené knize. (Košťálová, H., Hausenblas, O., a kol., 2007; Tomková, A., 2007)

Učíme se navzájem

Učíme se navzájem je komplexní metoda propojující tři fáze četby textu, který je společný pro celou skupinu nebo třídu. Práce žáků probíhá ve skupinách čtyř až sedmi členů, z nichž každý postupně zastává roli učitele. Steelová a kol. (2007) zdůrazňuje, že je před prací důležité, aby byli žáci seznámeni s funkcí učitele ve skupině. Čtení textu probíhá potichu, každý čte svým tempem. Po dočtení žák v roli učitele má za úkol shrnout, co se v úryvku dočetli, vymyslet otázku vztahující se k úryvku a ostatní žáky vybídnout k odpovědi, objasnit místa v textu, kterým někdo ze skupiny neporozuměl, předvídat, jak se bude text dále vyvíjet a označit část textu, která se bude číst jako následující. Před samotným využitím této metody by se měl učitel několikrát názorně předvést, jak se s jednotlivými kroky v roli učitele vypořádat. Poté teprve může roli učitele předat žáků ve skupinách.

Literární kroužky

Čtenářská metoda, při které žáci zpracovávají svůj úkol dle role, kterou si vybrali. Žáci nejprve s textem pracují individuálně, čtou text potichu. Poté plní úkoly vyplývající z jejich rolí. Po uplynutí časového limit se žáci sejdou v pětičlenných skupinách. Každá role je zastoupena v každé skupině. Žáci mezi sebou v rámci skupiny diskutují tak, že každý v zastoupení své role prezentuje daný úkol. Na závěr je možné diskutovat v rámci celé třídy.

Aby se žáci mohli dobře zhostit svých rolí, je důležité, aby měli k dispozici popis všech rolí. Pro mladší žáky by měl být popis formulován jednodušeji, než je uvedeno níže v jednotlivých popisech rolí. Učitel může role obměňovat v závislosti na věku a dovednostech žáků a na vytyčeném cíli učební jednotky. Výhodou této metody je, že žáci si mohou číst individuálně svým tempem a poté pracují samostatně na zadaném úkolu.

Které typy rolí v literárních kroužcích mohou žáci zastoupit?

1. vedoucí diskuse

Role vedoucího diskuse by měla být přidělena jako první, protože pokud nastane situace, že se ostatní členové skupiny nedokážou dohodnout na rozdělení ostatních rolí, žák v roli vedoucí diskuse by měl volbu rolí moderovat. Poté společně s ostatními členy skupiny čte potichu text a připraví si otázky vztahující se k pochopení textu. Při prezentaci úkolů ostatních členů vede diskuzi, během které dohlíží na to, aby se všichni ze skupiny zapojili do diskuse. Otázky, které si připravil nechá skupinou prodiskutovat a zaznamenává nápady a vyplývající otázky, které během diskuse zazněly. Vedoucí diskuse také hlídá stanovený čas pro práci. Proto je vhodné, aby hlídal, jak jsou ostatní členové s prací daleko.

2. spisovatel

Žák, který zastává roli spisovatele si vybere jednu z postav z textu a napíše jí dopis. Může si vybrat, zda dopis napíše sám za sebe nebo za nějakou jinou postavu z textu. Po přečtení dopisu skupině žák nechá ostatním spolužákům prostor k diskusi o otázkách, které je při čtení dopisu napadají. Žák spisovatel vstupuje do diskuse až po vyzvání vedoucím diskuse, aby vysvětlil nějaké nejasnosti. Tato role se může obměňovat dle konkrétního textu, stanovených cílů a věku žáků. Spisovatel může například napsat dialog dvou vybraných postav, básně, dokončit příběh na základě toho, co se v příběhu odehrálo apod.

3. ilustrátor

Role ilustrátora graficky ztvárňuje něco podstatného z příběhu. Při prezentaci svého úkolu nechává ostatní žáky se zamyslet a diskutovat nad tím, co danou kresbou chtěl vyjádřit, aniž by do toho vstupoval. Do diskuse vstupuje až po vyzvání vedoucím diskuse a vysvětluje, co daná ilustrace znamená.

4. badatel

Žák v roli badatele vyhledává neznámá, cizí či nesrozumitelná slova z textu. Je nezbytně nutné, aby měli žáci badatelé ve třídě vytvořené vhodné podmínky. To znamená, aby ve třídě bylo dostatek zdrojů (například výkladových slovníků), ve kterých by mohli nalézt výklad daných slov. Při prezentaci nejprve nechává ostatní členy skupiny, aby z kontextu zkusili objasnit význam slov, poté jim teprve řekne význam slova, který našel ve slovníku.

5. vyhledavač úryvků

Žák ve funkci vyhledavače úryvků má za úkol nalézt v textu takové části, které mají zásadní význam pro vývoj příběhu nebo jeho význam. Pro ostatní členy skupiny si připraví výklad

těchto úryvků z textu. Při prezentaci ve skupině žák nejprve přečte daný úryvek spolužákům a dá jim prostor pro diskusi nad tím, proč je daný úryvek důležitý pro význam textu. Žák také může ostatním položit předem připravené otázky vztahující se k danému úryvku. Po vyzvání vedoucího diskuse žák v roli vyhledavače úryvků překládá ostatním spolužákům svou interpretaci. (Košťálová, H., Hausenblas, O., a kol., 2007)

3.3 Zařazení metod RWCT do výuky

Ve kterých vyučovacích hodinách lze úspěšně využívat metody RWCT? Metody programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* lze úspěšně využívat jak v hodinách českého jazyka, především literatury, tak i v dalších vyučovacích předmětech. Při prvotním zavádění metody RWCT je důležité, aby učitel nespolehal na to, že ihned dojde k výraznému zlepšení čtenářské gramotnosti a kritického myšlení u žáků. Osvojování si nové metody i způsobu práce potřebuje určitý čas, proto se nemusí hned napoprvé podařit pracovat v hodině efektivně.

„Zvládnout novou metodu není tak snadné, podobně jako chvíli trvá, než se člověk naučí zacházet s novým náradím. Provést práci s metodou tak, jak je popsána, se s největší pravděpodobností nepodaří na první pokus. Vždy je důležité promyslet si, jak to udělat, abychom my učitelé i naši žáci dokázali metodu využívat jako nástroj k lepšímu porozumění textu a k nácviku dalších složek čtenářské gramotnosti.“ (Košťálová, H., Hausenblas, O., a kol., 2010, s. 6)

Podle Hany Košťálové (2010) je žádoucí začínat při osvojování si nové metody malými krůčky, kdy každý z krůčků, které má žák zvládnout, musí nejprve zvládnout i učitel. Zavádění nové metody by mělo být rozfázováno tímto způsobem:

- vysvětlení metody
- modelování metody vcelku (jak to bude vypadat, až to budeme umět)
- vysvětlení kroků, které je potřeba udělat k ovládnutí metody
- modelování prvního kroku na určitém úseku žáků přiměřeného textu
- reflektování daného kroku žáky, čeho si všimli, zdůraznění těch bodů, které vedou k jeho dobrému zvládnutí
- vyzkoušení modelovaného kroku žáky na dalším úseku ve dvojicích, nebo v celé třídě frontálně
- modelování daného kroku jedním žákem pro celou třídu

- poskytnutí popisné zpětné vazby žákovi, který modelovat krok celé třídy, zdůraznění pouze toho, co se povedlo
- modelování žáků před celou třídou a následná zpětná vazba se může opakovat vícekrát dle časových možností a potřeby žáků
- sebereflexe modelujících žáků před třídou
- rozdělení žáků do skupin, kdy na další části textu zkoušejí již daný krok tak, aby se všichni zapojili a poskytli si konkrétní ocenění
- práce s dalším textem a intenzivní procvičování daného kroku
- možnost vyzkoušení, zda žáci zvládnou určité činnosti či dovednosti, které trénovali, na náročnějším textu

3.4 Profesní kompetence učitele ZŠ a učitele programu RWCT

V následných podkapitolách jsou rozebrány profesní a pedagogické kompetence učitele základní školy, které by měl při výkonu své profese ovládat, protože role učitele hraje ve výchově a vzdělávání žáků důležitou, a především nezastupitelnou roli. Vzhledem k neustálému vývoji naší společnosti se mění funkce školy a vzdělávací cíle, a tím se proměňuje jak role učitele, tak profesní kompetence.

3.4.1 Profesní kompetence učitele ZŠ

Profesní kompetence obecně vytváří základ pro tzv. profesní profil, který je nezbytnou součástí každé profese ve světě práce. Profesní kompetence učitele jsou vytvářeny na základě tzv. teoretického modelu, který popisuje, co by se měl učitel naučit a umět vykonávat, aby byl ve své profesi odborníkem. Co vše zahrnují profesní kompetence? Pojem profesní kompetence zahrnuje schopnosti, vlastnosti, teoretické i praktické znalosti, které jsou nezbytné pro výkon vlastní učitelské profese. J. Vašutová (2004) uvádí, že profesní kompetence učitele formuluje sedm oblastí – předmětová, psychodidaktická, pedagogická, diagnostická, sociální, manažerská, profesně kultivující oblast a ostatní předpoklady.

Profesní kompetence učitele je možné vyvodit od jednotlivých vzdělávacích cílů. Dle Vlastimila Švece (2005) se mezi cíle vzdělávání řadí:

- **učit se poznávat:** cíl učit se poznávat je naplňován kvalifikační funkcí školy, a přitom učitel realizuje tento cíl pomocí předmětové, psychodidaktické, pedagogické, informační, manažerské a diagnostické kompetence;
- **učit se společně s ostatními:** tento cíl je naplňován pomocí socializační funkce školy pomocí sociální, prosociální, komunikativní a intervenční kompetence;
- **učit se jednat:** cíl učit se jednat odpovídá interakční funkci školy za pomoci těchto kompetencí učitele: všeobecný rozhled, multikulturní znalosti, environmentální a proevropské znalosti;
- **učit se být:** tento cíl je realizován personalizační funkcí školy a učitele pomocí diagnostické, poradenské a hodnotící kompetence a zdravého životního stylu.

Součástí profesní kompetence učitele jsou znalosti. Jak může učitel tyto znalosti získat? Učitel znalosti získává buď studiem na vysoké škole, dalším vzděláváním nebo samostatným studiem, nebo je získává na základě zkušeností, které učitel nabývá při výkonu povolání. Mezi tyto znalosti patří například znalosti vyučovaného oboru a učiva, pedagogické znalosti, předmětové didaktické znalosti, psychologické znalosti, znalosti vzdělávacích programů a kurikulárních materiálů, znalosti interních předpisů školy a obecných právních norem týkajících se učitele a výkonu jeho povolání, znalosti zásad bezpečnosti a ochrany zdraví učitele i žáků a další všeobecné znalosti.

Další nezbytnou součástí profesní kompetence učitele jsou pedagogické a sociální dovednosti. Pedagogické dovednosti představují způsobilost k výkonu činností, které učitel vykonává při výchově a vzdělávání žáků. Dle Chrise Kyriacou (1996) lze pedagogické dovednosti rozdělit do sedmi následujících dovedností, které spolu vzájemně souvisí a všechny jsou interaktivní: plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků a reflexe vlastní práce a evaluace.

Do sociálních dovedností podle Gillernové a Krejčové (2012) patří dovednosti jako akceptování osobnosti žáků, rodičů a kolegů, autenticita projevů učitele, empatie, naslouchání, diferenciací prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních, sebekontrola a seberegulace, porozumění neverbálním projevům sociálních partnerů, respekt a tolerance odlišného pohledu, dovednost rozvíjení odpovědnosti za sebe sama, umění pochválit, vedení žáků ke spolupráci, dovednost vyjadřovat se ke konkrétním situacím a zvládání konfliktních situací.

3.4.2 Pedagogické kompetence učitele ZŠ

Pedagogické kompetence učitele podle Švece (1999) lze vymezit jako schopnost učitele řešit danou pedagogickou situaci. Tato schopnost se projevuje vnější výkonovou složkou, která je pozorovatelná a je ovlivněná vnitřními a individuálními složkami osobnosti učitele, jako jsou motivy, prožitky, zkušenosti aj.

Pojem pedagogická kompetence učitele je definován jako „*komplex způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat, vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být vytvářeny a modifikovány u studentů učitelství.*“ (Švec, V., 1999, s. 52)

Tyto kompetence lze rozlišovat i na základě jejich různého pojetí. Například na základě behavioristického pojetí jsou kompetence vymezovány jako specifické cíle, kterých by se mělo dosáhnout. Na základě osobnostního pojetí je kladen důraz na rozlišování schopností a dovedností. Také lze pedagogické kompetence rozlišovat na základě kognitivního pojetí, které vychází ze struktury schopností a znalostí, nebo také na základě profesního pojetí, které představuje schopnost jedince využívat vědomosti a schopnosti v nové profesní situaci.

Švec (1999) dle dalšího možného rozdělení dělí pedagogické kompetence na tři základní skupiny: skupina kompetencí rozvíjejících, skupina kompetencí osobnostních a skupina kompetencí k vyučování a výchově. Základ kompetencí k vyučování a výchově tvoří vědomosti, tedy osvojení si faktů a teorií v různých pedagogických situacích, získané pedagogické zkušenosti a dovednosti.

3.4.3 Standart učitele programu RWCT

Standart učitele programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, který formuluje nároky na učitele RWCT, „*představuje komplex učitelských kompetencí, jehož základem jsou profesní kompetence k řízení efektivních učebních procesů žáků.*“ (Tomková, A., 2007, s. 7)

Na co klade standart učitele programu RWCT největší důraz? Tento standart klade důraz na vybudování vhodného klimatu prostředí pro učení, plánování učební jednotky, volbu a formulaci vhodných výukových cílů, metod a forem práce. Důraz je také kladen na sebereflektivní dovednost učitele, která ho vede k celoživotnímu učení.

A. Tomková (2007) popisuje změny, které program RWCT vnáší do učitelovy práce, takto:

- učitel vytváří ve třídě bezpečné prostředí, tzn., že se žák nebojí ve třídním kolektivu vyjádřit svůj nápad, názor nebo myšlenku;
- učitel zvládá metody rozvíjející aktivní učení a kritické myšlení a časem je schopen zavádět vlastní aktivity a strategie podle potřeb žáků;
- učitel navozuje příležitosti pro rozvoj kritického myšlení žáků, tzn, že se žáci neučí a nereprodukuje pouze fakta, ale řeší problémové úlohy, které většinou nemají jednoznačné správné řešení;
- učitel připouští, že neexistuje jedna správná odpověď na otázku;
- učitel pokládá žákům i takové otázky, které rozvíjejí u žáků myšlení vyššího řádu;
- učitel vede diskusi tak, aby žáci diskutovali mezi sebou, ne, aby se s každým příspěvkem obraceli na učitele jako na autoritu;
- učitel připouští a respektuje názory žáků, přestože se liší od jeho vlastních názorů;
- učitel připouští, že není jediný a definitivní zdroj informací pro žáky;
- učitel si zvyká na to, že si každý žák odnese z učební jednotky jiné poznatky a dovednosti dle svých zájmů a potřeb
- učitel by se měl zabývat učením každého žáka individuálně, pomáhat mu při formulování osobních cílů, které by ovšem měly zahrnovat cíle celé třídy
- učitel zvládá kooperativní metody a strategie
- učitel velmi pečlivě plánuje a promýšlí učební látky, a na základě toho volí vhodné učební metody, činnosti a strategie
- učitel si osvojuje nové techniky hodnocení, díky kterým nové procesy hodnotí novými nástroji
- učitel se učí pracovat zároveň se žáky.

Učitel by měl vytvářet podmínky pro úspěšné vzdělávání žáků. Také by měl u žáků budovat pozitivní vztah ke škole a k učení, měl by budovat podnětné a bezpečné sociální, emocionální a pracovní klima pro učení. Učitel by měl znát a respektovat každého žáka a vycházet z individuálních potřeb žáků ve třídě. Dále by měl podporovat rozvoj každého žáka ve všech jeho složkách, tj. v osobnostní, sociální, kognitivní a emocionální složce. Učitel základní školy by měl žákům zprostředkovávat jak základy naší kultury, tak také základní nástroje učení. Učitel by měl disponovat velkou škálou diagnostických, výchovných a vyučovacích postupů a měl by vytvářet předpoklady pro celoživotní učení žáků. (Tomková, A., 2007)

Poslední a dle mého názoru nejstěžejnější kapitola celé teoretické části nachází možnou funkční cestu rozvoje čtenářské gramotnosti. Program RWCT považuji za ucelený projekt, který obsahuje metody, strategie a techniky, které jsou snadno využitelné ve výuce. Díky tomuto programu jsou žáci učeni kriticky přemýšlet o faktech přicházejících z různých zdrojů, které následně spojuje do souvislostí. Také se žáci učí řešit problémy, diskutovat, případně projevit nesouhlas, předávat a přijímat myšlenky, čímž se prohlubují vlastní postoje a názory žáků, které považuji za „vybavenost“ pro další důstojný život v naší společnosti.

Shrnutí teoretické části

Teoretická část nastínila téměř všechny možné cesty rozvoje čtenářské gramotnosti, které lze využít ve výuce na základní škole. První kapitola vymezila stěžejní pojem této práce, kterým je čtenářská gramotnost. Dále vymezila její etapy, složky a faktory, které mohou její rozvoj ovlivnit. Nedílnou součástí čtenářské gramotnosti je samotná dovednost čtení, se která úzce souvisí s jednotlivými čtenářskými dovednostmi a strategiemi.

Druhá, stěžejní kapitola teoretické části nejprve charakterizovala hlavní faktory, na kterých závisí rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole. Tím je především žák samotný, proto popisuje jak žáky prvního stupně základní školy, tak žáky druhého stupně základní školy. Druhým hlavním faktorem, který může ovlivnit rozvoj čtenářské gramotnosti je samotný učitel. I na učiteli a jeho přesvědčení, názorech, postojích, přístupu k výuce a vyučovacích metodách velice záleží. Pokud učitel žáky nemotivuje, nepřipravuje pro ně podmětne prostředí k přemýšlení, nevolí vhodné materiály, nemůže se předpokládat žádný větší soustavný rozvoj čtenářské gramotnosti během výuky. Také je důležité, do jaké míry se čtenářská gramotnost odráží v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Zde se vybízí otázka, zda je čtenářská gramotnost v RVP ZV dostatečně zastoupena v takové míře, aby byla soustavně a smysluplně u žáků rozvíjena ve všech předmětech napříč kurikulem. Dalším faktorem, který rozvoj ovlivňuje je volba materiálů. V případě, že učitel volí stále stejný typ materiálů dokola, či volí nevhodný typ materiálu (například materiál nepřiměřený dovednostem a věku žáků apod.), není podporován rozvoj čtenářské gramotnosti.

Druhá kapitola rovněž popsala možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti ve škole. Tu lze rozvíjet skrze projekty probíhající v rámci celé republiky, které jsou v dnešní době velice využívány, zejména na prvním stupni základní školy. Nezáleží na tom, zda to jsou jednorázové či projekty trvající celý školní rok. Mezi takovéto projekty patří například *Noc s Andersenem*. Tento projekt podporuje u žáků zájem o čtení, který se umocněn zážitkem přespání ve škole, což má své kouzlo pro žáky všech věkových kategorií. Dalším oblíbeným a v mých očích velice smysluplným projektem je *Čtení pomáhá*. Žáci jsou nejen podporováni k četbě, ale zároveň díky každé přečtené knize mohou přispět na vybranou charitu. Zde je velmi důležité, aby to žáci vnímali doopravdy jako dobrovolnou pomoc, a ne jako čtení z donucení. Tím poté může být u nich správně rozvíjena nejen čtenářská gramotnost, ale i vlastní morální hodnoty a postoje k naší společnosti.

Třetí nejstěžejnější kapitola této práce popsala program *Čtením a psáním ke kritickému myšlení*, jehož přístupy k výuce a metody považuji za nejefektivnější způsob při rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků základní školy. Během tohoto procesu je důležité, aby se sám učitel ztotožnil s kritickým myšlením a během výuky využíval takové otázky, na které nebude jedna správná faktická odpověď, ale aby otázky mezi žáky vyvolaly diskuzi, přiměly je nad daným tématem přemýšlet a ztotožnit je s myšlenkou, že nikdy není pouze jedna správná odpověď (pokud se otázka netýká nějakého faktu). Metody program RWCT byly rozděleny do tří složek v závislosti na vyučovacím modelu E-U-R.

Myslím si, že jsem v teoretické části popsala a analyzovala možné cesty rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků na základní škole. Dle vlastního přesvědčení funkčnosti a vzhledem k zaměření výzkumné části práce jsem se nejvíce soustředila na vzdělávací program RWCT, který podporuje nejen samostatné myšlení žáků, ale také rozvíjí jejich schopnost celoživotního vzdělávání.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirický výzkum ve výzkumné části se opírá o poznatky získané v teoretické části diplomové práce. Tento výzkum je prováděn v první části formou akčního výzkumu, během kterého pozoruji pokroky a změny při rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků základní školy. Zároveň pozoruji vlastní pokroky, změny a profesní rozvoj při osvojování si metod RWCT rozvíjející čtenářskou gramotnost v roli učitelky 3. třídy základní školy Řevničov. V druhé části provádím dotazníkové šetření učitelů základní školy, kteří si taktéž osvojují metody RWCT.

4.1 Formulace výzkumných otázek

Pro empirický výzkum jsem si formulovala dvě výzkumné otázky, na které pomoci akčního výzkumu hledám odpověď. První otázka zní: *Jak efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků základní školy?* Druhá otázka se zaměřuje na osvojování si funkčních cest rozvoje čtenářské gramotnosti z pohledu učitele: *Jak a s jakými výsledky si lze osvojovat funkční cesty rozvoje čtenářské gramotnosti z pozice učitele základní školy?*

4.2 Akční výzkum

Janík (2004, s. 52) uvádí, že „akční výzkum je takový druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat určitou část vzdělávací praxe.“ Akční výzkum obsahuje dva aspekty. První aspektem je, že někdo zkoumá akci, tedy že provádí systematickou reflexi profesních situací. Druhým aspektem je samotné jednání, tedy že se jedinec pokouší dané situace na základě jejich poznání zlepšit. „V pedagogice je tedy akční výzkum chápán jako nástroj, který učitelům pomáhá lépe poznávat problémy své vlastní praxe a řešit je.“ (Janík, T., 2004, s. 52) Akční výzkum je tedy jednání učitele, které začíná z určité reflexe problematické situace a cílí k jejímu řešení. Během akčního výzkumu zastává učitel dvojroli – roli výzkumníka a roli aktivního účastníka.

Akční výzkum zpravidla probíhá v několika fázích. Výchozí fází akčního výzkumu je určitá problémová situace, kterou učitel vnímá jako zásadní. V následujících fázích učitel získává poznatky o problému a následně uplatňuje řešení problému, k němuž na základě

svého výzkumu došel. Janík (2004, s. 57) dodává: „*V zásadě se opakují v graduujícím cyklu. Žádoucí je, aby se akce neustále zlepšovala ve smyslu dosahování vyšší kvality výuky.*“

4.3 Cíle akčního výzkumu

Nejčastějším cílem akčního výzkumu dle T. Janíka (2004) je zlepšování praxe za pomoci akčního výzkumu. V této souvislosti můžeme akční výzkum chápat jako určitý nástroj jednání učitele.

Cílem mého akčního výzkumu na základní škole je efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků základní školy pomocí metod programu RWCT. Druhým cílem akčního výzkumu je pozorovat a analyzovat pokroky a profesní rozvoj při osvojování si metod RWCT z pozice učitele základní školy.

4.4 Metody využívané v akčním výzkumu

Pramenem mého poznání při akčním výzkumu je pozorování. Toto bylo realizováno za účelem odhalení aktuální situace ohledně rozvoje čtenářské gramotnosti ve třetí třídě základní školy. Následný akční výzkum je založen na modelových lekcích s využitím vhodných metod programu RWCT rozvíjejících čtenářskou gramotnost, na jejich následné aplikaci a reflexi. Na závěr byla zvolena metoda dotazníkového šetření, pomocí které se zjistí, zda a s jakými výsledky proběhlo u učitelů základní školy osvojování si metod programu RWCT.

4.5 Popis školy a třídy

V této podkapitole stručně popíši základní školu Řevničov a třídu, ve které byl prováděn akční výzkum.

Základní škola v Řevničově je malou vesnickou školou, kterou navštěvuje přibližně 180 žáků. Velkou výhodou této školy je, že žáci jsou přímo z vesnice nebo dojíždějí z nedalekých okolních vesnic, tudíž se téměř všichni vzájemně znají nejen ze školních lavic. Výuka na této škole probíhá nejčastěji frontální formou.

Abych měla možnost intenzivněji a efektivněji rozvíjet čtenářskou gramotnost v hodinách literární výchovy, zvolila jsem si na základní škole v Řevničově pouze třetí třídu. Ve třídě je 19 žáků, 7 dívek a 12 chlapců. Jedná se o „klasickou“ třídu na vesnické škole bez

jakéhokoliv zaměření. Paní učitelka v hodinách literární výchovy nejvíce ke čtení využívala čítanku pro 3. ročník, občas využila nějaký jiný text. Během hodin velmi zřídka používala nějaké metody před, při a po čtení. Paní učitelka již v 2. ročníku začala s žáky s každodenním ranním čtením vlastních knížek a pokračuje s tím s třídou doposud. Každé ráno po zazvonění na první hodinu si žáci vezmou vlastní knížku a čtou, dokud paní učitelka nezazvoní na zvoneček (maximálně 10 minut). Poté ale nenásledovalo žádné sdílení, záznam z četby apod. Tuto třídu jsem využila pro pozorování, modelové lekce a následně pro dotazník.

Pro modelovou lekci literární výchovy, při které spolupracovali žáci 1. a 2. stupně, jsem si zvolila žáky 1. třídy s žáky 8. třídy. Tyto dvě třídy jsem si zvolila z důvodu, že lekce proběhla během projektu *Noc s Andersenem* a ostatní třídy se buď projektu nezúčastnily, nebo měly již zvolený jiný program (například návštěvu knihovny). Ani jedna třída neměla doposud podobnou zkušenost.

Druhým výzkumným vzorkem pro dotazníkové šetření byly paní učitelky prvního stupně, především 2. - 5. třídy a já. Během modelových lekcí jsem pozorovala změny jak u sebe jako učitele, tak u žáků. S ostatními učitelkami jsme si metody vždy před mou lekcí společně vyzkoušely a ony je následně taktéž aplikovaly ve svých třídách.

4.6 Pozorování

Paní učitelka si pro ukázkovou hodinu připravila literární výchovu, kterou rozfázovala podle modelu E-U-R a využila metody programu RWCT, které s žáky dle jejich slov „zřídka kdy využívá“.

Během ukázkové hodiny jsem zaznamenala, že paní učitelka nedává žákům téměř žádný čas na promyšlení si odpovědi na otázku, na zamyšlení se nad problémem apod. Toto se dělo pokaždé, kdy se paní učitelka na něco zeptala nebo uvedla nějaký problém. Občas paní učitelka využívala otevřené otázky, které vybízely žáky k přemýšlení, občas využila otázky pouze s jednoslovnou odpovědí. Stejně tak žáci nedostali dostatek času při různých aktivitách, například při úvodním brainstormingu. Jejich úkolem bylo z obrázku odhadnout, o čem bude čtení, ale i já sama bych potřebovala více času k zamyšlení. Paní učitelka pokaždé vyžadovala ihned sdílení nápadů. Pokud nějaký žák odpověděl, ale ne zcela podle představ paní učitelky, nebo neodpověděl správně na faktickou otázku, paní učitelka se již nezeptala někoho dalšího, ale řekla odpověď za žáky.

Dalším problémem, kterého jsem si během pozorování všimla, bylo to, že žáci nedokázali mezi sebou sdílet své nápady, myšlenky či názory. Jejich sdílení bylo velice stručné, ve většině případů bez argumentů. Žáci například odpověděli „ano“, ale již nezazněl důvod, proč se rozhodli právě pro tuto odpověď.

Dle mého názoru byla celá hodina přeplněná aktivitami, které nebyly pro lekci stěžejními a čas potřebný pro tyto aktivity mohl být využit efektivněji. Tyto aktivity sice souvisely s tématem hodiny, ale žáky odtrhly od čtení a poté zbytečně dlouho trvalo se vrátit ke čtení. Pokaždé si žáci museli s paní učitelkou připomenout, co se v příběhu odehrálo naposledy a až poté mohli dál pokračovat. Záznam z pozorování je v příloze č. 1.

V modelových lekcích, které budu ve třídě realizovat se musím zaměřit na to, abych dala žákům dostatek času na hledání odpovědi, k zamyšlení se, ke sdílení. Taktéž je zapotřebí zlepšit schopnost žáků sdílet své myšlenky, názory a postoje s ostatními spolužáky. Stejně tak se pokusím lekce vystavit v rámci modelu E-U-R s využitím adekvátního množství aktivit, které budou podporovat rozvoj jejich čtenářské gramotnosti.

4.7 Závěr pozorování

Metodu pozorování jsem zvolila jako výchozí zmapování aktuální situace v primární škole. S žáky jsme se znali již z předchozího ročníku, ale teď to bylo poprvé, kdy jsem viděla vyučovací hodinu v této třídě. Do hodiny jsem vstoupila s jistým očekáváním, které bylo ve větší míře ovlivněno praxí na jiné primární škole taktéž ve třetím ročníku. Mé očekávání se spíše nenaplnilo, ale bylo to způsobeno rozdílnou úrovní žáků této školy a žáků z pražské školy.

Na celé hodině mě velice potěšilo, že se mi paní učitelka sama nabídla, že mi s žáky předvedou hodinu literatury s využitím metod RWCT. Nicméně dle mého názoru hodina byla velice nabitá různými aktivitami, moc často odbíhali od textu a žáci neměli téměř žádný prostor k zamyšlení se nad nějakým problémem. Paní učitelka u žáků vůbec nerozvíjela kritické myšlení, buď ihned potvrdila správnou odpověď, nebo jim po vyřčení jednoho nápadu „správnou“ odpověď prozradila (pojem „správnou“ jsem dala do uvozovek, protože ne vždy je pouze možná jen jedna odpověď). Dějala to při každé výzvě. Myslím si, že je to velká škoda, protože žáci v této třídě dokáží přemýšlet a mají různé nápady, o kterých se dá i nadále diskutovat a podobně. Troufám si říct, že se ani někteří žáci nestihli vůbec zorientovat, co se právě děje, natož aby se zamysleli například nad významem nějakého slova. Pro mě z toho

vyplývá, že se musím více v modelových lekcích soustředit na to, abych žákům dala dostatečný prostor a podporovala je v přemýšlení nad nějakým problémem.

Velice mě překvapilo, že žáci nedokázali mezi sebou diskutovat, sdílet v rámci třídy názory, myšlenky a nápady. Žáci měli během hodiny spoustu příležitostí ke sdílení a diskutování, ale bohužel je nevyužili. Na každou otázku nebo výzvu odpověděli většinou jen „ano/ne“ bez vysvětlení. Nemohu po jedné hodině náhle soudit, zda to bylo proto, že na to žáci nejsou zvyklí, nebo zda jim nesedla hodina. Ale dle mého názoru je diskuze nad problémem a sdílení myšlenek nebo názorů jedním z velmi důležitých kamenů celého rozvoje čtenářské gramotnosti.

Na mysli mi neustále zůstává otázka, zda během hodiny nebylo realizováno příliš mnoho aktivit, z nichž pár bylo spíše jen jako aktivita pro aktivitu. Rozhodně platí, že je někdy méně více. A myslím, si, že to byl případ i této lekce. Dle mého názoru se během čtení až příliš často odskakovalo k jiným, ačkoliv souvisejícím aktivitám, ale tím se přerušila nit a paní učitelka musela žáky pokaždé vracet do obrazu. Také vybraný text mi přišel pro žáky 3. ročníku velice prvoplánový. Sice se v textu vyskytovala složitá slova, ale obsahově byla vybraná kniha velice jednoduchá.

Na základě tohoto pozorování jsem sestavila modelové lekce tak, aby byly přiměřené úrovni žáků, jejich schopnostem a dovednostem, a zároveň aby rozvíjely jejich čtenářskou gramotnost a žáci si během lekce osvojovali metody RWCT.

5 MODELOVÉ LEKCE

Pro řešení identifikovaného problému v praxi jsem na základě pozorování sestavila modelové lekce pro 3. ročník základní školy a jednu lekci pro 1. a 8. ročník základní školy, která je založená na spolupráci žáků 1. a 2. stupně ZŠ. Přestože jsem lekcí připravila a ověřila více, zde pro konkretizaci uvedu pouze čtyři, při kterých jsem zaváděla pro žáky nové metody. V ostatních lekcích jsem pro lepší osvojování si metod volila metody již zavedené a sledovala pokroky jak u sebe, tak u žáků, případně paní učitelky, pokud si lekci chtěla vyzkoušet. Všechny modelové lekce jsou literárně zaměřené. V každé modelové lekci si žáci osvojovali metody z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Vzhledem k tomu, že i pro mě bylo každé zavedení metody do praxe premiérou, vždy jsem si metodu vyzkoušela s učitelkami v kabinetě. Já jsem měla možnost si danou metodou vyzkoušet „nanečisto“ a paní učitelky měly možnost se s metodami seznámit a následně je taktéž využít během vyučovacích hodin. Veškeré nejasnosti jsme si vysvětlily, případně diskutovaly nad možnými problémy při zavádění jednotlivých metod v praxi.

Modelové lekce, které jsem připravovala a následně realizovala ve třídě, sloužily jako model pro ostatní učitelky pedagogického sboru. Každou modelovou lekci jsme s učitelkami (těmi, které měly zájem) před samotnou realizací postupně krok po kroku analyzovaly a následně jsme ji transformovaly dle třídy, ve které byla taktéž lekce realizována.

5.1 Cíle a zaměření modelových lekcí

Cílem modelových lekcí je osvojit si metody programu RWCT, které vedou k rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků základní školy. Osvojení vybraných metod by mělo proběhnout jak u učitele základní školy, tak u žáků. Všechny níže uvedené lekce jsou literárně zaměřeny. Zvolila jsem toto zaměření z důvodu, že je to pro mě snazší cesta, jak sledovat pokroky u žáků, a také u mě jako učitelle v rámci jednoho předmětu. Všechny lekce jsou zaměřené primárně na zlepšení čtenářské gramotnosti žáků. Dle stanovených cílů jednotlivých lekcí jsem volila vhodné metody a témata hodin tak, aby dané cíle byly naplněny.

5.2 Metody modelových lekcí

Jednotlivé lekce jsou sestaveny dle modelu evokace – uvědomění si významu informací – reflexe. Během lekcí jsou využity vhodné strategie a metody programu RWCT rozvíjející

čtenářskou gramotnost. Mezi použité metody (popsané v teoretické části této práce v kapitole 3.2) patří brainstorming (individuální, párový, skupinový), řízené čtení, pětilístek, klíčové pojmy, čtení s otázkami, poslední slovo patří mně, psaní dopisu.

5.3 Realizace modelových lekcí

Všechny lekce byly realizovány v základní škole Řevničov. První čtyři modelové lekce byly realizovány ve 3. třídě. Na základě těchto lekcí byly vytvořené i další lekce, které dále soustavně pracovaly s již zavedenými metodami. Lekce zaměřená na spolupráci žáků byla realizována v 1. a 8. ročníku v rámci celorepublikového projektu *Noc s Andersenem*.

V lekcích jsou používány metody programu RWCT, jehož základem je konstruktivistický model evokace – uvědomění si významu informací – reflexe. Tento model podporuje samostatné myšlení, výběr a třídění informací a schopnost využít získané poznatky k dalšímu řešení problémů. Po každé lekci je uvedena má vlastní sebereflexe, jakožto učitele osvojující si metody RWCT.

5.3.1 Modelová lekce – Jak voní týden

Modelová lekce pracuje s tématem postižení. Pro třídní kolektiv je to aktuální téma z důvodu, že ve třídě je jedna dívka s určitým tělesným postižením. Nicméně mezi třídou a dívkou nevznikají žádné viditelné problémy.

Kniha: MASIUKOVÁ, Olga. *Jak voní týden*. Praha: Albatros, 2014, s. 98-100.

Cíl lekce: Žák si po přečtení úryvku uvědomí problémy, které mohou nastat v chování k lidem s postižením. Žák si vzpomene na své setkání s člověkem s postižením, porovná ho s jednáním paní v ukázce ke Konstantině. Žák posoudí způsob komunikace paní v ukázce s Konstantinou a navrhne vhodnější způsob komunikace s těmito lidmi. Žák napíše strukturovaný dopis vybrané postavě.

Téma: Komunikace s lidmi s postižením

Časové rozvržení: 90 minut - 2 vyučovací hodiny v 1 bloku

Metody: brainstorming, řízené čtení, diskuse, sdílení ve dvojici, skupinové sdílení, tvorba dialogu, Věnnův diagram, dopis

Pomůcky: obrázky z knihy vztahující se k úryvku, tabule, vytištěný text pro každého žáka (viz příloha č.2), listy papíru pro každého žáka, psací potřeby, obálka na dopis, obrázky

Metodický postup:

Evokace:

- Každý se zamyslete nad otázkami: Jaký smysl je pro tebe nejdůležitější a proč? Lišil by se v něčem bez něj tvůj život? Společně si své nápady řekněte ve dvojicích.
- Společné sdílení – Který smysl je pro vás nejdůležitější? Proč? Lišil by se v něčem bez něj tvůj život?
- Podívejte se na tabuli, na které je promítnuta přední strana obálky knihy, ze které dnes budeme číst. O kom nebo o čem si myslíš, že by kniha mohla být? - Všechny návrhy žáků se zapisují na tabuli (viz příloha č. 2).
- Podívejte se opět na tabuli. Jsou tam dvě ilustrace z knihy (viz příloha č. 2). V čem se obrázky liší? Proč? Co na nich vidíte? - Společné sdílení.
- Nyní pozorně poslouchejte. *Mamulína říká, že filozof je člověk, který mluví tak, že tomu nikdo nerozumí. Nevím, proč to říká, protože já tomu, co říká strejda Ríša, rozumím vždycky. Ledaže by mluvil potichu nebo japonsky. Protože strejda umí japonsky! A právě on mi řekl, že každý den vypadá jinak.*
Já nevím, co to znamená, protože nevidím. Mám zničené oči. Odjakživa. Už jsem se tak narodila. Ty moje oči jsou zhasnuté. Strejda říká, že jsou vypnuté jako čudlík lampičky: „čudlík-elektřík“. Jako v té básniče: „Jen co čudlík zmáčkneš, cvaky cvak a oslepneš.“ Ti, kdo mají čudlík zapnutý, vědí, že každý den nějak vypadá. Já ne. Ale podle mého každý den jinak voní, a díky tomu je lehce rozeznám.
- Vraťme se k tomu, co jsme si napsali na tabuli. O kom nebo čem příběh bude? Trefili jsme se v něčem? - Společné zakroužkování nápadů, ve kterých jsme se trefili.
- Setkal ses někdy s nevidomým člověkem? Vzpomínáš si, jak ses k němu choval, co si dělal? - Společné sdílení.

Uvědomění si významů informací:

- Rozdání listů papíru s vytištěným textem.
- Společně si tento úryvek přečteme. Já začnu a kdo si bude chtít převzít slovo, zvedne ruku a vystřídá mě.

„Mamko, a za kým jede ta paní, co mi dala sušenku?“

„Nevím, musíš se jí zeptat.“

„Za kým jedete?“

„Za kamarádkou, ty moje zlatíčko, poklade, drobečku.“

„A já za tatínkem.“

„A nechceš ještě jednu sušenku, ty moje chuděrko?“

„Hm...radši už ne. Zase tu samou?“

„Ano, s čokoládičkou a s oříšky.“

„Hm, tak to je velké pokušení.“

„Týnko!“

„Ale babička Flora to přece říká, když pak Jurek přinese čokoládky.“

„Ne, to nemám na mysli, ale jde o ty sladkosti, které jsi dneska zbaštila.“

„Hlavně jí to nezakazujte, jen ať si dá, chudinka.“

„Děkuju. Mami, a jak ta paní vypadá?“

„Ach...nejsem moc hezká, zlatíčko. Mám velký nos.“

„To nic, pan Jurek má taky velký nos, ale babička Flora říká, že je docela pěkný. Může si sáhnout?“

„Konstantino...paní ne...“

„Ne, ne, ne, jen to tomu dítěti dovolte.“

„Dotkne se vaší tváře. Konstantino, buď opatrná, no...tady...“

„No jasně že máte velký nos, možná dokonce větší než pan Jurek. Vy brečíte?! Máte pod očima mokro. To je možná tou botou, ale... Mamko, a nedáme té paní kousek tyčinky? Ale to by muselo být z té tvojí, protože já už jsem všechny snědla.“

„Ach, miláčku, ty máš dobré srdíčko. Taková chuděrka, a tak hodná, jako v pohádkách.“

„Týnko! Přijíždíme do Gdaňsku. Jdeme. Zapovídaly jsme se, moc se vám omlouváme. Na shledanou.“

– Víte, kde se nachází Gdaňsk?

„Mami, ten expres jede rychle, co?“

„Ano, Týnko. Rozluč se s paní.“

„Na shledanou.“

„Na shledanou, ty moje maličká chudinko, sluníčko, беруško. Pá pá.“

V chodbičce bylo cítit zimu. A vzpomněla jsem si, že jsem zapomněla poslouchat ten minipřehrávač. Ale teď už tat'ka určitě čeká na peróně. A jen jedné věci jsem z té expresní cesty nerozuměla.

- Kde čekal tat'ka, když čekal na peróně? Co to znamená expresní cesta?
„Mamulíno?“
„Copak?“
„Proč mi ta paní, co mi dala sušenku, říkala „chuděrko“?“
„Nemám poněti, Konstantino.“
- Nyní si úryvek ještě jednou přečtěte samostatně. Během čtení si všimněte, jak paní říká Konstantině. Když při čtení objevíš nějaké oslovení, podtrhni si ho a po dočtení ho přijď napsat v tichosti, ať nerušíš ostatní, na tabuli.
- Žáci po přečtení zapisují všechna oslovení z textu (viz příloha č. 2).

Reflexe:

- O čem úryvek byl? Kdo byl to dokázal shrnout? - Společné sdílení.
- Zaznamenali jste všichni některá z těchto oslovení, která jste zapsali na tabuli? Proč to paní říkala? Proč to Konstantina nechápala? - Společné sdílení nápadů.
- Utvořte dvojice. Jeden z dvojice bude Konstantina a druhý bude paní z vlaku. Navrhněte, jak jinak by mohla paní s Konstantinou mluvit. Utvořte krátký dialog.
- Která dvojice se chce s námi podělit o vytvořený rozhovor mezi Konstantinou a paní z vlaku?
- Na tabuli je nakreslen takzvaný Věnnův diagram. V diagramu je vymodelovaný z mé vlastní zkušenosti. V levé části diagramu je napsaná moje zkušenost s postiženým člověkem. V pravé části je popsáno chování paní z textu. Uprostřed je popsáno to, co jsme s paní z textu měly společné. V čem se tvé chování k postiženému liší od chování paní v textu? Bylo v tvém vnímání takového člověka něco společného? Na papír si nakresli Věnnův diagram a vyplň ho dle tvé zkušenosti. Pokud nikdo takovou zkušenost nemá, zkus si představit, že by si se s postiženým setkal. Nezapomeňte, že nikdo to nebude hodnotit to, co napíšete je jen pro vás. Sdílet Věnnův diagram bude jen ten, kdo bude chtít.

- Na závěr napíšeme dopis jedné z postav z příběhu, ve kterém se jí můžeme na něco zeptat, něco jí poradit, nebo ji jen pozdravit a napsat něco o sobě. Jak vypadá takový dopis? Co v dopise nesmí chybět?
- Vybrané dopisy jsou k nahlédnutí v příloze č. 2.

Realizace:

Lekci jsem s žáky začala otázkami: *Jaký smysl je pro tebe nejdůležitější a proč? Lišil by se v něčem bez něj tvůj život?* Žáci sdíleli své nápady ve dvojici, poté jsme nápady sdíleli všichni společně. Nejčastěji se objevovala myšlenka, že je pro žáky nejdůležitější sluch, protože by neslyšeli například možné nebezpečí, mámin hlas apod. Po promítnutí obrázku z obálky knihy žáci předvíдали z obálky, o kom nebo o čem příběh nejspíš bude. Všechny nápady jsme zapisovali na tabuli, abychom se k nim mohli později vrátit. Následně jsem žákům ukázala další dvě ilustrace z knihy a zeptala se jich, co na obrázcích vidí a čím se obrázky liší. Žáci téměř odhalili, že se u jednoho obrázku jedná o ostrý pohled a na druhém o pohled nevidomého člověka. Po přečtení úryvku textu, který jsem zvolila proto, že z úryvku, který četli žáci nevyplývá, že je hlavní hrdinka hendikepovaná a nebylo mým záměrem to žákům prozradit, jsme se s žáky vrátili k myšlenkám na tabuli. Společně jsme kroužkovali ty myšlenky, které souvisí s tím, o čem budeme číst.

Následovalo společné čtení, při kterém se žáci střídali. Pokud se vyskytlo nějaké slovo, které mohlo být pro žáky neznámé, vyzvala jsem žáky, aby se zamysleli nad tím, co by slovo mohlo asi tak znamenat. Společně jsme takto sestavili význam slova. Po prvním čtení dostali žáci za úkol si text přečíst ještě jednou a během čtení si všímat, jakými všemi způsoby oslovovala paní ve vlaku Konstantinu a oslovení si označovat. Po dočtení žáci chodili v tichosti k tabuli a zapisovali jeden po druhém všechna oslovení, která se objevovala v úryvku.

Po dočtení a zapsání všech oslovení jsme si společně shrnuli, o čem úryvek byl. Co se v úryvku stalo. Poté jsme se vrátili k oslovením, která byla vypsána na tabuli. Vyzvala jsem žáky, aby se zamysleli nad tím, proč tak paní říkala Konstantině a proč to Konstantina nechápala. Nápady a myšlenky jsme sdíleli společně. Následně žáci utvořili dvojice, ve kterých si rozdělili role. Jeden žák byl Konstantina, druhý zastával roli paní z vlaku. Jejich úkolem bylo navrhnout, jak by mohla paní z vlaku mluvit s Konstantinou a na základě toho vytvořit krátký dialog. Po dokončení práce ve dvojicích jsem vyzvala dvojice, které by nám chtěli krátký dialog předvést. Sdílela přibližně polovina ze všech utvořených dvojic.

Další aktivitou byl Věnnův diagram, ve kterém žáci porovnali vlastní zkušenost s nevidomým člověkem s chováním paní z vlaku. Protože toto bylo pro žáky obtížné, uvedla jsem jako vzor moji zkušenost a zapsala ji na tabuli do připraveného Věnnova diagramu. U této aktivity mi přišlo důležité žáky upozornit, že je to jen pro ně, nikdo je za to nebude hodnotit a pokud nebudou chtít diagram sdílet, nemusí, nikdo je nebude nutit. Protože je to vesnická škola vzdálenější od větších měst, ne každý žák takovou zkušenost měl. Kdo ji neměl, jeho úkolem bylo si danou situaci představit a popsat, jak by se v situaci zachoval a porovnat to s chováním paní z vlaku. Třídu jsem během práce procházela, abych se ubezpečila, že nikdo nezneužívá toho, že nemusí sdílet, ale doopravdy se zamýšlí a pracuje. Věnnův diagram sdíleli pouze dva žáci, jejichž diagramy se téměř shodovali i s tím mým.

Poslední aktivitou bylo napsání dopisu jedné z postav z příběhu. Nejprve před samotným psaním jsme si s žáky řekli, jak takový dopis vypadá a co v dopise nesmí chybět. Poté se žáci pustili do práce. Kdo dopis dokončil, přišel ho vložit do obálky.

Reflexe:

V této modelové lekci byly využity pro žáky nové metody RWCT, především metoda Věnnova diagramu a psaní dopisu jedné z hlavních postav úryvku. Ostatní metody, jako brainstorming, řízené čtení apod. byly pro žáky již známé, ale stále je zapotřebí metody vylepšovat. Vzhledem k tomu, že žáci nejsou příliš zvyklí na sdílení svých myšlenek, názorů a nápadů, úvodní aktivita, kterou bylo sdílení svých názorů ve dvojicích, byla velice obtížná. Nicméně v následujícím společném sdílení, při kterém jsem mohla žáky otázkami navádět, se někteří žáci do sdílení zapojili a nabízeli stále nové a nové věci k diskuzi. U nových metod jsem při jejich zavádění využila poznatků z teoretické části (viz kapitola 3.3, s. 52). Ačkoliv obě nové metody, Věnnův diagram a dopis, byly žáky realizovány velice stroze, někteří kopírovali názornou ukázkou, myslím si, že se žáci s metodami seznámili, stejně tak se seznámili s jejich formou a pravidly a nyní se již v dalších lekcích můžeme soustředit na hlubší osvojování si těchto metod. Po této první lekci není směrodatné, zda došlo k efektivnímu rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků, ale k osvojení si nových metod na základní úrovni došlo.

Druhý cíl výzkum je sledování pokroků a změn při osvojování si metod programu RWCT z pozice učitele základní školy. Před samotnou lekcí jsem si metodu Věnnova diagramu, která byla pro mě novou, s ostatními učitelkami vyzkoušela „nanečisto“. Nejprve jsem hledala způsob vyzkoušení si metody, který by byl pro mě přínosný. V prvním kroku jsem si doma

připravila lekci pro žáky a novou metodu z lekce jsem si nejprve nastudovala na teoretické úrovni. Poté jsem před samotnou realizací princip metody vysvětlila paní učitelkám, se kterými jsme následně o metodě diskutovaly a na závěr jsme si danou metodu vyzkoušely realizovat na textu, který jsem měla připravený pro žáky. Protože to bylo moje první osvojování si nové metody RWCT v rámci výzkumu, nepozoruji žádné změny a pokroky. Nicméně jsem našla formu spolupráce, která mi k osvojování si nové metody velice pomáhá.

5.3.2 Modelová lekce - (Ne)obyčejný kluk

Tato modelová lekce nebyla realizovaná bezprostředně po první modelové lekci, ale až po několika lekcích, ve kterých jsem ani já ani žáci neosvojovali nové metody RWCT, ale používali jsme metody již zavedené a pracovali na jejich zautomatizování. V každé lekci jsem se soustředila na to, aby žáci měli dostatek času na zamýšlení se a podporovala jsem vzájemné sdílení názorů, myšlenek a nápadů žáků. Modelová lekce opět pracuje s tématem postižení, nicméně z úplně jiného úhlu pohledu.

Kniha: PALACIOVÁ, Raquel J. *(Ne)obyčejný kluk*. Praha: Euromedia Group – Knižní klub, 2013.

Cíl lekce: Žák porovná úryvek s vlastními zkušenostmi a posoudí, jaké dopady může mít posuzování lidí jen podle jejich vzhledu.

Téma: Posuzování lidí dle jejich vzhledu

Časové rozvržení: 90 minut - 2 vyučovací hodiny v 1 bloku

Metody: brainstorming (individuální, párový, skupinový), řízené čtení, grafické znázornění, pantomima, poslední slovo patří mě, sdílení (párové, skupinové)

Pomůcky: listy papíru s textem pro každého žáka (viz příloha č. 3), prázdné listy papíru pro každou skupinu, psací potřeby, tabule, kartičky z papíru pro každého žáka.

Metodický postup:

Evokace:

- Zkuste se zamyslet nad tím, podle čeho posuzujete ostatní lidi? Jak se k nim pak chováte? Poté si to řekněte se spolužákem, se kterým sedíte v lavici.
- Společné sdílení nápadů.

Uvědomění si významů informací:

- 1. část – společné řízené čtení.

„Proč máš tak dlouhé vlasy?“ zeptal se mě Julian. Zdálo se, že mu to nějak vadí. Nevěděl jsem, co bych mu na to odpověděl, tak jsem jen pokrčil rameny.

„Můžu se tě ještě na něco zeptat?“ pokračoval.

Znova jsem pokrčil rameny. Vždyť se mě právě na něco ptal.

„Co máš s obličejem? To ti ho zničil oheň, nebo co se ti vlastně stalo?“

- Jak se Julian chová k vyprávěči příběhu? Proč se k němu tak chová?

- Společné sdílení

- 2. část – společné řízené čtení.

„Juliane, hned přestaň!“ okřikla ho Charlotta.

„Proč? Jen se ptám. Říďa přece říkal, že se máme ptát, když nás něco napadne.“

„Ale ne na tohle,“ odsekla. „Narodil se tak! Pan ředitel nám to vysvětloval. Tys jen nedával pozor.“

„Ale dával,“ bránil se Julian. „Třeba se pak ještě o něco popálil.“

„Juliane!“ vmísil se do toho Jack. „Už s tím přestaň!“

„Ty přestaň!“ naštvál se Julian.

„Auguste, pojď,“ vybídl mě Jack. „Ukážeme ti knihovnu.“

- Rozdělte se do skupin po 3-4 tak, jak sedí kolem sebe v lavicích (nejrychlejší na organizaci). Každá skupina dostane papír. Vaším úkolem je si na papír znázornit grafické schéma o třech kruzích, které se vzájemně prolínají. Tak, jako je to na tabuli. Do jednoho kruhu napište, co dělá postava Charlotty. Do druhého kruhu napište, co dělá postava Jacka. Do třetího kruhu napište, co dělá postava Augusta. Do středu, kde se kruhu prolínají, napište, jak situace dopadla (viz příloha č. 3).

- Společné sdílení a diskuse.

- 3. část – společné řízené čtení.

Došel jsem k Jackovi a následoval ho ven ze sálu. Přidržel mi otevřené dvojité dveře, a když jsem procházel kolem něj, podíval se na mě tak, abych mu jeho pohled opětoval. Já se na něj usmál. Nevím proč, ale když je mi někdy do pláče, začnu se místo toho smát. To se stalo i právě teď. Skoro jsem se chechtal. Lidé, co mě neznají moc dobře, totiž nikdy nepochopí, že se směju. Ústa se mi při úsměvu nezvednou v koutcích jako u ostatních lidí. Vypadají jako rozšklebená škvíra. Ale Jack Will pochopil, že jsem se usmál, a úsměv mi oplatil.

- Představ si, jak se asi musel Augustus cítit a ukaž to výrazem na obličeji. Ted'.
- Jaký může mít pro Augusta význam, že ho Jack Will pochopil? - Společné sdílení.
- Nyní si úryvek přečtete ještě jednou samostatně.

Reflexe:

- Každý dostanete jednu kartičku (kdo bude chtít, může dostat i více kartiček). Na kartičku napište nějaké místo z textu, které vás něčím oslovilo či nějak zapůsobilo. Až místo z textu budete mít opsané, na druhou stranu kartičky napište svůj komentář, proč jste si dané místo vybrali, jak tomu rozumíš nebo jaké z toho máš pocity.
- Ukázání jednoho vzorového příkladu.
- Nyní si všichni půjdeme sednout do kruhu na koberec i s kartičkami. Nyní je důležité dodržovat pravidla, která vám řeknu. Jeden žák si vezme slovo a přečte úryvek, který vypsál z textu. Ostatní žáci se zamyslí nad tím, proč si daný úryvek vypsál. Žáci své tipy sdílí až po vyzvání žáka, jenž přečetl kartičku. Ten řídí celou diskusi. V momentě, kdy už nikoho nenapadne nic nového, slovo si převezme žák, kterému úryvek patří a přečte z druhé strany komentář. Je důležité, aby to již nikdo jiný nijak nekomentoval.
- Vybrané kartičky jsou přiložené v příloze č. 3.

Realizace:

Lekce byla zahájena otázkami: *Podle čeho posuzujeme ostatní lidi? Jak se k nim pak chováme?* U této první aktivity se vyskytl problém. Žáci nejprve ne zcela jednoznačně pochopili otázky, tudíž odpovídali úplně na něco jiného. Proto jsem znovu položila otázku, ale daleko jednodušeji. Řekla jsem jim, ať si představí, že přijdou po vyučování do družiny a tam bude stát nový kluk. Podle čeho by se rozhodli, zda s ním budou kamarádit nebo ne? Toto již pomohlo a většina žáků se nad tím zamyslela. Nápady jsme zapisovali na tabuli, aby to žáci měli na očích a případně jim to pomohlo ve vymyšlení dalších tipů.

Po brainstormingu následovalo první čtení. Jednalo se o řízené čtení s několika aktivitami. Při čtení se žáci střídali. Po první části se žáci měli za úkol zamyslet, jak se Julian chová k vypravěči příběhu a proč. Společně jsme nápady sdíleli a diskutovali o chování Juliana. Protože žáci nevěděli, co bude následovat, někteří obhajovali Juliana, že se nechová nijak zvlášť špatně k Augustovi, někteří naopak zastávali názor, že se vyptává na něco, co není Augustovi příjemné. Po druhé části čtení, při kterém se žáci opět střídali, jsem žáky rozdělila do pěti skupin

po třech až čtyřech žácích. Aby to bylo rychlé rozdělení, žáky jsem rozdělila tak, jak seděli v lavicích (první lavice se otočila na druhou a tak dále). Každá skupina dostala papír a měla za úkol si na papír nakreslit tři kruhy tak, aby se vzájemně prolínaly. Na tabuli měli vzor, podle kterého to udělali. Poté každá skupina dle instrukcí vyplnila jednotlivé kruhy. Do prvního kruhu žáci napsali, co dělá postava Charlotty. Do druhého kruhu napsali, co dělá postava Jacka. Do třetího kruhu napsali, co dělá postava Augusta. Do středu, kde se kruhy prolínají, napsali, jak situace dopadla, jak vyústila. Následně jsme vše sdíleli. Třetí část textu jsme opět přečetli společně. Po dočtení si žáci měli představit, jak se asi musel Augustus cítit a na povel „ted“ to vyjádřit výrazem v obličeji. Protože byli žáci velice zvědaví, nejprve jsem je nechala, aby se nerozhlíželi a doopravdy to každý sám za sebe vyjádřil. Ale poté jsem žáky nechala, aby se vzájemně prohlédli. Následně jsem žáky vyzvala, aby se zamysleli, jaký může mít pro Augusta význam, že ho Jack pochopil. Společně jsme sdíleli nápady žáků a i diskutovali. V závěru fáze uvědomění si významu byli žáci vyzváni, aby si text přečetli ještě jednou samostatně.

Jednou jedinou aktivitou ve fázi reflexe byla metoda *Poslední slovo patří mně*. Žákům jsem nejprve rozdala kartičky, na které měli opsat nějakou pasáž z textu, která byla pro ně nějakým způsobem důležitá. Na druhou stranu měli za úkol napsat, proč si právě tuto pasáž vybrali, čím je oslovila, proč je pro ně důležitá. Po dopsání jsme si šli všichni sednout na koberec. Žákům jsem vysvětlila, jak metoda *Poslední slovo patří mně* a jaká pravidla obnáší. Nejprve jsem začala já se svojí kartičkou, abych žákům předvedla, jak na to. Poté si slovo převzali téměř všichni žáci, jen čtyři žáci nechtěli nic sdílet a já jsem je k tomu v žádném případě nenutila. Určitě tato metoda potřebuje více procvičování, aby myšlenky byly daleko hlubší.

Reflexe:

V této lekci byla pro žáky i pro mě nová metoda *Poslední slovo patří mně*. Tuto metodu jsem u žáků v okamžik, kdy měla být využita a nejprve jsem vysvětlila samotnou metodu a její pravidla. Poté jsem žákům názorně předvedla, co a jak si napsat na kartičku. První krok jsme udělali všichni společně, poté každý pokračoval sám. Žáci si tuto metodu osvojili velice rychle. Sice to obsahově nebylo nijak promyšlené, ale pravidla, především poté při sdílení, žáci dodržovali s přesností. Již během této lekce byly pozorovatelné patrné pokroky u žáků. Žáci bez mého většího vyzývání dokázali mezi sebou sdílet své názory, dokonce v jedné části začali samovolně diskutovat.

V mém případě jsem zvolila stejný postup jako u předchozí modelové lekce. Nejprve jsem si nastudovala principy metody *Poslední slovo patří mně*. Následně jsem s paní učitelkami rozebrala modelovou lekci, a především novou metodu. Nejprve jsem vysvětlila metodu na teoretické úrovni, poté jsme si ji společně s paní učitelkami vyzkoušely na textu. Mně to opět velice pomohlo v tom, že jsem si před samotným zavedením metody do výuky mohla metodu sama vyzkoušet na „vlastní kůži“. Během výuky již po pár lekcích sama u sebe zaznamenávám pokroky v kladení otázek žákům, již se dokáží více vyvarovat tomu, že žákům položím otázku a následně musím položit další doplňující otázky, aby žáci pochopili, na co se jich ptám. Nyní mi stačí položit jedna, maximálně k tomu jedna až dvě doplňující otázky. Také více dokáží udržet celou hodinu v konstruktivistickém pojetí, ve kterém jsem jako učitelka v roli facilitátora.

5.3.3 Modelová lekce – Vačice, která se nesmála

Tato modelová lekce byla změřená na téma lidské nabubřelosti, namyšlenosti a sobeckosti. Troufám si říct, že v každém kolektivu se najde někdo, kdo má k těmto vlastnostem sklon. Ačkoliv jsou to jen těžko popsatelné lidské vlastnosti, pomocí knihy Franka Tashlina se s tím žáci mohou seznámit. V této lekci je novou metodou pro žáky pětílístek, který sice s nimi již paní učitelka využívala, ale ne zcela dle pravidel.

Kniha: TASHLIN, Frank. *Vačice, která se nesmála*. Praha: Baobab, 2013.

Cíl lekce: Žák si vzpomene na situaci, kdy někomu dělalo problém pochopit, co on/ona myslel tím, co řekl nebo udělal, a srovná to se situací, která se stala vačici.

Téma: Lidská nabubřelost

Časové rozvržení: 45 minut - 1 vyučovací hodina

Metody: brainstorming (párový), předvídání, řízené čtení, pětílístek, sdílení

Pomůcky: tabule, obrázky, listy papíru pro každého, vytištěný text pro každého (příloha č. 4), psací potřeby, listy papíru s vytištěnými linkami pro pětílístek pro každého

Metodický postup:

Evokace:

- Každý žák dostane lit papíru.

- Napiš a popiš situaci, kdy ti dělalo problém pochopit, co někdo jiný myslel tím, co řekl nebo udělal. Až si to napíšete, vzájemně si ve dvojici situaci popište. (viz příloha č. 4)
- Společné sdílení.
- Na tabuli je promítnuta obálka knihy, kterou budeme číst. O čem asi kniha bude?
- Společné sdílení nápadů.

Uvědomění si významů informací:

- 1. čtení – společné čtení

Jednou, docela nedávno, v jednom nedalekém lese žila vačice. Byla to malá veselá vačice, která pořád měla na tváři široký úsměv.

Smála se, když svítilo slunce.

Smála se, když svítil měsíc.

Smála se, když nesvítilo nic.

A smála se taky, když šplhala na vysoký strom, který měl dlouhou ohnutou větev. Když vylezla nahoru, pevně ovinula dlouhý ocas kolem větve a pak se zavěsila hlavou dolů, přesně tak, jak to vačice dělají. Visela tam celé dny a smála se a smála, a pak se smála dál. Byla to nejšťastnější, neusměvavější a nejzavěšenější vačice v celém světě.

- Promítnutí aktuálního snímku z knihy na tabuli. (viz příloha č. 4)

Jednoho dne se pod stromem objevili lidé. Vyrazili na piknik, a právě se vraceli do města.

„Ale ne,“ řekla jedna paní. „Podívejte na tu vačici támhle na větví. Vypadá tak smutně!“

Vačice odpověděla: „Nejsem smutná. Je mi dobře a jsem spokojená.“

*„Ne, to **nejsi!** Nesměješ se,“ řekl jeden pán a ukázal vačici na obličej. „Pusa se ti nesměje.“*

*„Ale **ano**,“ odpověděla vačice. „Směju se.“*

Lidé pooděšli od stromu a něco si šeptali. „Nesměje se!“ řekl ten pán. „Každý přece vidí, že má koutky pusy obrácené dolů, a ne nahoru.“

A jiný pán dodal: „Je to jen hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když to tak není.“

„Ale mně je jí líto,“ řekla jedna z dam. „Vypadá tak smutně. Co kdybychom ji vzali do města? Tam bude šťastná a bude se smát.“

„Vačice,“ řekl jeden z pánů, „rozhodli jsme se, že pro tebe uděláme dobrý skutek.“

„Děkuji vám,“ odpověděla vačice. „Jste moc hodní.“

„Slez z toho stromu,“ řekl ten pán. „Vezmeme tě do města. Tam budeš šťastná a budeš se smát.“

„Tak s tím se, prosím, nenamáhejte,“ odpověděla vačice. „Jsem tady šťastná a vím, že se směju. A vy jste se spletli.“

„Jak se opovažuješ říkat, že jsme se spletli?!“ vykřikl ten pán rozzlobeně. „Ty nejsi usměvavá vačice! Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“
„Ale já se směju,“ řekla vačice.

Lidé odešli a za nějaký čas se vrátili s mnoha dalšími lidmi. Strom, na kterém visela vačice, vykopali ze země a odvezli do města.

- Promítnutí aktuálního snímku z knihy na tabuli (viz příloha č. 4)

Když došli do města, zamířili rovnou do kina.

„Vezmeme tě na film,“ řekl ten pán. „**Každý**, kdo se dívá na film, se směje, a ty se budeš smát taky.“

„Ale já se směju,“ odpověděla vačice.

„Ne, nesměješ!“ ozvali se lidé. „Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“

A tak vzali vačici do kina.

Když film skončil, lidé se podívali na vačici. „**Pořád** se nesměje,“ řekli.

„Ten film se mi líbil,“ odpověděla vačice. „Bylo to hezký příběh a já se směju.“

„Ne, nesměješ se!“ řekli lidé. „Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“

Pak ten pán řekl: Vezmeme tě do kabaretu. **Každý**, kdo přijde do kabaretu, se směje, a ty se budeš smát taky.“

A tak vzali vačici do kabaretu.

Když odešli z kabaretu, lidé se podívali na vačici.

„Pořád se nesměje,“ řekli. To je rozčílilo, a tak chodili kolem stromu a hrozili vačici pěstmi.

„Ty hloupá vačice!“ vykřikovali. „Rozesmějeme tě, i kdyby to mělo trvat celou věčnost!“

Vačice pořád visela na větvi. Neříkala nic.

- Promítnutí aktuálního snímku z knihy na tabuli (viz příloha č. 4)

*Dívala se na lidi pod sebou a přemýšlela o nich. Přemýšlela o všech lidech, které ve městě viděla. A čím víc o nich přemýšlela, tím víc jí bylo smutno. Nakonec jí bylo **moc** smutno.*

„Koukejte!“, „Hele!“ křičeli lidé a ukazovali vačici na pusy. „Rozesmáli jsme vačici!“

- Doopravdy lidé rozesmáli vačici? Proč? - Společné sdílení.
- Nyní si text přečtete ještě jednou a zamyslete se, proč jsou některá slova napsaná tučně.
- Proč jsou některá slova napsaná tučně? - Společné sdílení nápadů.

Reflexe:

- Zkuste se vžít do vačice. Jak se asi cítila, když ji lidé nechápali? Popište její pocity a napište na papír k pocitům, které jste psali na začátku hodiny.
- Vezměte si svůj popis ze začátku hodiny a srovnejte ho s tím, co jste teď napsali o vačici. Shoduje se v něčem? Liší se? (viz příloha č. 4)
- Společné sdílení.
- Nyní každý dostane papír, na kterém jsou připravené linky pro pět lístek. Na linky budete postupně doplňovat slova dle mých instrukcí. Na první linku napište téma hodiny. O kom nebo o čem se celou hodinu bavíme. Na druhou řádku na obě linky napište dvě přídavná jména, která odpovídají na otázku „Jaké je téma?“. Na třetí řádku napište tři slovesa, která nám říkají, co dané téma dělá. Na čtvrtou řádku napište větu o daném tématu, která bude obsahovat právě čtyři slova. Na poslední řádku napište synonymum k tématu.

Realizace:

Hodina byla zahájena tím, že žáci samostatně popsali a napsali na papír situaci, kdy jim dělalo problém pochopit, co někdo jiný myslel tím, co řekl nebo udělal. Po napsání své situace žáci nejprve sdíleli ve dvojicích, poté následovalo společné sdílení situací, ve kterých se žáci ocitli. Po sdílení následovalo předvídání na základě přední strany obalu knihy. Žáci přemýšleli, o čem příběh nejspíš bude. Protože se vyskytla diskuse o tom, jak vačice vypadá, vyhledala jsem obrázky na internetu a promítla je na tabuli, protože ve třídě nebyla k dispozici žádná encyklopedie o zvířatech.

Po vyjasnění si toho, jak vypadá vačice, jsem přešli k samotnému čtení. První čtení probíhalo společně. Během čtení se žáci střídali. Když jsme došli k pasáži, ke které jsem měla poměrně podstatný obrázek z knihy, žáky jsem zastavila a obrázek jim promítla na tabuli. Po prvním čtení jsem se žáků zeptala, zda byla vačice doopravdy veselá, nebo ne. Žáci diskutovali, až jeden žák přišel s argumentem, že byla smutná, ale jak visela hlavou dolů, vypadalo to, že se usmívá. Poté následovalo druhé čtení. Žáci měli za úkol číst samostatně a během čtení si všimnout tučně zvýrazněných slov a zamyslet se nad tím, proč jsou asi zvýrazněná. Následovala diskuse, do které se zapojila i paní učitelka (byla po celou dobu přítomna), protože sama říkala, že jí to tolik vtáhlo, že se chtěla s žáky podělit o svůj pohled na věc.

Po čtení následovala aktivita, ve které se žáci pokoušeli vžít do vačice a popsat, jak se asi vačice cítila, když ji lidé nechápali. Tyto pocity zapsali na stejný papír, na který popisovali vlastní situaci. Poté oba popisy porovnali a hledali, v čem se dva popisy shodují a v čem se liší. Na závěr lekce jsem žákům představila metodu pětílístku a žáci ho postupně na základě instrukcí vyplňovali.

Reflexe:

Ačkoliv se žáci s metodou pětílístku již v minulosti seznámili, při neformálním rozhovoru s paní učitelkou jsem zjistila, že ji nepoužívali správně. Proto jsem metodu zavedla od začátku jako novou. Uvedla jsem to tak, že se naučíme novou formu pětílístku. Po soustavném rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků v rámci literárně zaměřených vyučovacích hodin začíná být znát patrný pokrok kupředu. Žáci již v této lekci bez ostychu mezi sebou sdílí své názory a myšlenky, nebojí se argumentovat a svoji odpověď dokáží zdůvodnit. Dokonce přichází i s různými možnostmi řešení. Myslím si, že se daří efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost většiny žáků. Nové metody RWCT si žáci osvojují poměrně rychle (základní principy metod) a především s oblibou. Když se v nějaké lekci vrátíme k metodě, kterou jsme si již představili, žáci jsou schopni si metodu vybavit a dát dohromady její pravidla.

Co se týče druhého cíle výzkumu, kterým je sledování vlastních pokroků, změn a profesního rozvoje při osvojování si metod RWCT z pozice učitelky základní školy, myslím si, že nejen já sama na sobě pozoruji pokroky. Sice nejsou tak markantní jako pokroky žáků, ale i přes to jsem si stále jistější v roli facilitátora v konstruktivistickém pojetí výuky. Také ostatní paní učitelky, které taktéž metody využívají ve výuce, pocítují změny a profesní rozvoj v pokládání otázek žákům a ke změně přesvědčení, že není pouze jedna správná odpověď na

otázku. Metodu pětílístku jsem již měla vyzkoušenou sama na sobě, ale aby ji nastínila paní učitelkám, nejprve jsem jim metodu vysvětlila, a poté jsme si ji vyzkoušely. Tentokrát ale tak, že jsem zůstala v roli učitele, abych si vyzkoušela, jak během metody povedu žáky a ostatní paní učitelky vyplňovaly pětílístek dle mých instrukcí. Tento způsob sdílení a zkoušení metody nanečisto byl pro mě taktéž velice přínosnou zkušeností, protože jsem si mohla na paní učitelkách vyzkoušet, jak metodou provedu žáky.

5.3.4 Modelová lekce – Holka z popelnice

Tato modelová lekce obsahuje dvě nové metody jak pro žáky, tak pro mě. Novými metodami jsou *klíčové pojmy* a metoda *čtení s otázkami*. V této lekci jsme otevřeli taktéž velice aktuální téma šikany, se kterým se žáci mohou setkat ve školní prostředí i mimo školu. U této lekce jsem žádala, aby byla přítomna paní učitelka, protože přeci jen třídu stoprocentně neznám a téma šikany je v mnoha případech velice citlivé téma.

Kniha: WILSONOVÁ, Jacqueline. *Holka z popelnice*. BB art, 2005, s. 85-87.

Cíl lekce: Žák přemýšlí nad problémem šikany a na základě toho dá srozumitelnou písemnou radu hlavní hrdince, jak se zachovat v její náročné situaci.

Téma: Šikana

Časové rozvržení: 90 minut - 2 vyučovací hodiny v 1 bloku

Metody: klíčové pojmy, čtení s otázkami, sdílení, psaní dopisu hlavní postavě

Pomůcky: vytištěný text pro každého, listy papíru pro každého, psací potřeby, tabule

Metodický postup:

Evokace:

- Podívejte se všichni na tabuli. Jsou tam napsaná klíčová slova z příběhu, který budeme číst. Co mají slova *kamarádky*, *vzpomínky*, *kino*, *třída* a *lavice* společného? O čem by dnešní příběh, který budeme číst, mohl být? Poradte se ve dvojicích.
- Společné sdílení nápadů a jejich zápis na tabuli.

Uvědomění si významů informací:

- Každý dostane papír vytištěným úryvkem z knihy. Dnes budeme číst ve dvojicích a to tak, že si vzájemně ve dvojicích budeme pokládat otázky. Jeden bude číst kousek textu,

druhý ho libovolně zastaví a položí mu otázku. Dejte si pozor, aby otázky nebyly o tom, co je v textu přímo napsané, ale abyste se museli zamyslet. Nejprve vám to předvedu. Budu číst kousek z textu a někdo mě přeruší, až uznáte za vhodné. Na co byste se mě mohli k tomuto kousku, který jsem přečetla, zeptat?

...během několika týdnů si Velká Mo a Malý Pete osvojili další dívku.

„Jmenuje se Pearl. Je o pár let starší než ty, April, a vypadá moc sympaticky navzdory všemu, co prožila. Neměla to v životě jednoduché, beruška malá. Myslím, že z vás budou dobré kamarádky,“ řekla mi Velká Mo.

„Já už kamarádku mám,“ zamumlala jsem, ale oni Esme zřejmě nebrali vážně a o Fialce, Pomněnce, Narcisce a kulhavé Růžence neměli ani ponětí.

Pearl tedy měla být moje kamarádka. Měla černé vlasy, velké modré oči a zuby jako perly ve shodě se svým jménem. Nebyly to žádné drobné perličky, ale největší a nejbělejší zuby, jaké jsem kdy viděla. Aby mě mohla lépe kousat – jako vlk z Červené Karkulky. To také dělala. Když si ale Velká Mo všimla fialového kroužku na mé ruce, řekla jsem, že jsem se kousla sama. Věděla jsem, že kdybych to na ni řekla, udělala by mi ještě něco daleko horšího, až spolu budeme samy.

Dodnes se mi rozbuší srdce, kdykoli si na ni vzpomenu. Měla jsem z ní daleko, daleko větší strach než z nějakého opilce na hřbitově.

Velká Mo nás s Pearl a Esme vždycky v sobotu někam vzala. Jednou jsme byly v kině na Krásce a zvířeti. Esme se strašně líbila mluvící konvice a řičela smíchy pokaždé, když se objevila na plátně. Já jsem se nesmála ani jsem nebrečela, přestože mi Pearl ve tmě ohýbala prsty vši silou dozadu a plivala mi do kornoutu se zmrzlinou. Velká Mo si myslela, že se držíme za ruce a že zmrzlinu lžeme společně. Všichni si mysleli, že jsme s Pearl největší kamarádky.

Těšila jsem se, že ve škole od ní budu mít pokoj, protože byla o dva roky starší než já, ale zameškala hodně školy a neuměla ještě číst, tak ji dali znovu do první třídy. Do mé třídy. Kluka, který seděl vedle mě, přesadili, aby si tam mohla sednout Pearl, „když jste takové kamarádky“.

Snažila jsem se před ní utéct aspoň o přestávce, ale ona běhala daleko rychleji než já. A když mě dohnala, praštila mě vši silou učebnicí do hlavy.

„Máš mi pomáhat se čtením, April. Tak sypej zpátky do lavice, nebo to na tebe řeknu.“ Musela jsem si vedle ní sednout, otevřít čítanku a předčítat, jak máma mele maso a Ema má mísu. Pearl dělala, jako že čte se mnou, ale šeptala své vlastní věty.

- Vymyslel jste někdo nějakou zajímavou otázku, na kterou by vám mohli ostatní odpovědět? - Společné sdílení vymyšlených otázek.
- Nyní si úryvek přečtete ještě jednou samostatně. Soustřed'te se na klíčová slova, kde a v jaké situaci se v textu objevují.
- O čem úryvek byl? Co jsme se v něm dozvěděli?

Reflexe:

- Kdy a v jaké situaci se v textu objevovala klíčová slova? Vraťme se k nápadům, které jsme si zapisovali na tabuli. Byl nějaký nápad podobný?
- Řekněte si ve dvojicích, jak byste mohli pomoci April řešit situaci, ve které se ocitá. Podali byste jí pomocnou ruku nebo ne, proč?
- Společné sdílení.
- Každý dostanete papír, na který napíšete dopis hlavní hrdince April. Zkuste ji poradit, jak by se měla zachovat v její náročné situaci, komu by si měla říct o pomoc, nebo jak by měla předcházet dalším útokům její nevlastní sestry Pearl.
- Na závěr se zamyslete, zda jste se někdy setkali se stejnou nebo obdobnou situací buď u vás, nebo u někoho blízkého. Jak jste tuto situaci (pokud nastala) řešili? Nebo stalo se vám, že vám váš kamarád udělal něco, co se vám nelíbilo? Jak jste to řešili?
- Co dělat, pokud byste se stali svědky takové situace?
- Společné sdílení myšlenek, nápadů a doporučení.

Realizace:

Hodinu jsem začala tak, že jsem žákům ukázala na tabuli pět klíčových slov z úryvku. Žáci se ve dvojicích měli zamyslet nad tím, jak spolu klíčová slova souvisí, jak a v jakém pořadí by se v příběhu mohly objevit. Jejich nápady jsme společně sdíleli a zapisovali je stručně na tabuli.

Poté následovalo samotné čtení úryvku. Žáci se vytvořili dvojice tak, jak spolu sedí v lavicích. Jejich úkolem bylo číst s otázkami. Nejprve jsem jim vysvětlila, jak to bude probíhat, poté jsem jim to názorně předvedla. Začala jsem číst a pokračovala, dokud mě někdo z žáků nezastavil. Když jsem byla zastavena po pár větách, vyzvala jsem žáky, aby mi položili otázky, které je během čtení napadly. Tím jsem si ověřila, že žáci pochopili, jaký typ otázek používat. Během čtení ve dvojicích jsem třídu monitorovala. Po dočtení jsem dala žákům prostor, aby

sdíleli jejich otázky, které v průběhu čtení pokládali spolužákům ve dvojici. Poté byli žáci vyzváni, aby si text přečetli ještě jednou a při četbě se zaměřili na klíčová slova – jak a v jakém kontextu se v textu vyskytují.

Po dočtení jsme se s žáky vrátili k jejich původním nápadům, jak se mohou klíčová slova v textu vyskytovat a porovnali jsme to s příběhem. Následně se žáci ve dvojicích zamysleli nad tím, zda a jak by April v její situaci pomohli. Poté jsme nápady společně sdíleli a nad některými diskutovali. Po sdílení dostal každý žák papír, na který měl za úkol napsat dopis pro April, ve kterém ji zkusí poradit, jak by se měla zachovat v její náročné situaci, komu by si měla říct o pomoc, nebo jak by měla předcházet dalším útokům její nevlastní sestry Pearl. Na závěr lekce jsem měla pro žáky připravené otázky ohledně šikany, ale paní učitelka mě požádala, zda by tyto otázky mohla s žáky probrat ona sama. Pochopitelně jsem jí vyhověla a jen mlčky přihlížela. Paní učitelka se otázek držela, vyzývala žáky, aby jí dávali různé možnosti, jak řešit, pokud by někdo byl svědkem šikany apod. Nakonec na lekci nestačila pouhá jedna vyučovací hodina, ale dvě. Myslím si ale, že k vážnosti tématu je to potřebné.

Reflexe:

Pro tuto lekci jsem zvolila metodu klíčových pojmů a čtení s otázkami. Metoda klíčových pojmů pomohla žákům vytvořit si predikce, které jsme následně na základě čtení vyvrátili či potvrdili. Metodu čtení s otázkami jsme zvolila z toho důvodu, že jsem se téměř ve všech lekcích soustředila na sdílení myšlenek, názorů a nápadů, a z toho vyplývající diskuzi, ale také vnímám jako potřebu rozvíjet u žáků pokládání otázek ostatním. Metodu klíčových pojmů jsem nemusela nijak zvlášť představovat, protože žáci se toho ihned chopili a začali vymýšlet různé souvislosti mezi vypsanými klíčovými slovy. Metodu čtení s otázkami jsme si představili důkladněji krok po kroku. Dalo se předpokládat, že ne všichni hned na poprvé zvládnou pokládat takové otázky, které čtenáře vybídnou k zamyšlení se nad právě čteným úryvkem. Nicméně někteří žáci dokázali „číst mezi řádky“ a otázku vybízející k zamyšlení se (tím myslím, že odpověď na ni není explicitně napsaná v úryvku) dokázali vymyslet.

Pro mě byly dvě zmiňované metody také novými, proto jsem si je před zavedením do výuky opět nastudovala, poté je vysvětlila učitelkám a následně jsme si je vyzkoušely na textu. Pro mě u metody klíčových slov bylo velice obtížné najít v úryvku taková slova, která by byla pro daný úryvek doopravdy klíčová. Stále cítím, že této metodě bych se potřebovala více ještě věnovat a zkoušet si v textu nacházet klíčová slova. Druhá metoda, metoda čtení s otázkami,

byla pro mě taktéž novou. S učitelkami jsme si před zavedením metody do výuky vyzkoušely metodu nanečisto přímo s tímto textem. Cítím stále větší pokrok právě v pokládání otázek žákům. Také se snažím být po celou vyučovací hodinu v roli facilitátora a oprostít se od „klasické“ role učitele. Je velice těžké do spousty věcí žákům nezasahovat, protože často je můj názor nebo pohled na věc odlišný, ale lekci od lekce mám méně nutkání to udělat.

5.3.5 Modelová lekce pro žáky 1. a 8. ročníku – Den, kdy voskovky řekly DOST

Lekce proběhla v rámci celorepublikového projektu *Noc s Andersenem*. Přestože téma noci bylo „Andersen-známý, neznámý“, paní učitelka mi dala do rukou knihu, která se přímo nabízela k čtenářské lekci. Tato lekce byla vytvořena na základě myšlenky spolupráce žáků 8. třídy s žáky 1. třídy, kteří ještě neumí zcela číst.

Kniha: DAYWALT, Drew. *Den, kdy voskovky řekly DOST*. Pikola, 2019.

Cíle lekce: Žáci spolupracují ve dvojicích tvořených z mladšího a staršího žáka. Žáci odhadují barvy na základě černobílých obrázků. Mladší žáci naslouchají čtenému textu a na základě toho přiřazují správnou ilustraci k danému úseku textu. Starší žáci rozvíjejí dovednost výrazného a technicky správného předčítání. Žáci kreslí obrázek na základě instrukcí v textu. Žáci aktivně sledují prezentace ostatních dvojic a viděné reflektují.

Téma: Stereotyp barev

Časové rozvržení: 90 minut - 2 vyučovací hodiny v 1 bloku

Metody: brainstorming, sdílení, předčítání, kladení otázek, kreslení na základě instrukcí, spolupráce, pětilístek

Pomůcky: obálka s dopisy pro každou dvojici, velké papíry pro každou dvojici, tabulka s čísly, psací potřeby, pastelky

Metodický postup:

Evokace:

- Než začneme se čtením, zahrajeme si hru zvanou *Molekuly*. Budete chodit po třídě. Ve chvíli, kdy uslyšíte „Molekuly...“, musíte vytvořit skupinku s daným počtem členů. Například „Molekuly 6“. Vaším úkolem tedy je spojit se ve skupiny, které budou tvořeny šesti členy. Začínáme, tři, dva, jedna, teď.

- Osmáci si stoupnou do řady k oknům. Prvňáci vytvoří řadu naproti. Protože budeme číst ve dvojicích tvořených vždy žákem 1. třídy a žákem 8. třídy, je na mladších žácích, aby si vybrali do dvojice staršího žáka. (Vzhledem k tomu, že se žáci vzájemně znají, nepředpokládá se problém ve vytvoření dvojic.)
- Každá dvojice dostane papír s číslem. Vaším úkolem je domluvit se na jedné barvě a poté na papír nakreslit obyčejnou tužkou obrázek, které tou danou barvou kreslíme. Takže například si vyberu zelenou barvu a na papír nakreslím trávu. Každá dvojice nakreslete alespoň 5 obrázků. Nezapomeňte si při práci šeptat, protože nikdo nesmí slyšet, jakou barvu jste zvolili a co kreslíte. (Viz příloha č. 5)
- Nechte každá dvojice ležet papír s nakreslenými obrázky na místě, kde jste pracovali. Do dvojice dostanete tabulku a vaším úkolem bude najít všechny obrázky a uhodnout podle nakreslených černobílých obrázků, jako barvu si daná dvojice zvolila. Až se domluvíte, barvu napište do tabulky k příslušnému číslu. (Viz příloha č. 5)
- Společná kontrola. Každá dvojice ukazuje, co nakreslila a jako barvu to prezentuje.
- Jsou důležité barvy pro vyjádření určité věci (i pocitu, nálady...)? Společná diskuse.
- Teď si o takových barvičkách, které řekly „dost“ ve dvojicích přečtete.

Uvědomění si významu informací:

- Každá dvojice dostanete složku, ve které se nachází papír s instrukcemi pro žáky 8. třídy, podle kterých budete ve dvojici pracovat. (Viz příloha č. 5)
- Než vše otevřete, pozorně poslouchejte.
Když se jednou ve škole chtěl kluk Toník pustit do kreslení, našel u voskovek svazek dopisů se svým jménem... To si pište, že byl zvědavý, co v těch dopisech stojí!
- Pust' se do práce.
- Každá dvojice pracuje individuálně. Na závěr vytvoří dle instrukcí pětilístek. (Vše viz příloha č. 5)

Reflexe:

- Každá dvojice ostatním ukažte obrázek. Dodržela dvojice v obrázku požadavky pastelek? Čím ano, čím ne? - Společná prezentace a reflexe obrázků.
- A jak to dopadlo s Toníkem?

Když Tonda ukázal svůj nový obrázek paní učitelce, dala mu za něj velkou jedničku za pečlivost...

... a k tomu ještě parádní hvězdičku za originální nápady!

- Která dvojice by se s námi chtěla podělit o pětílístek? Co jste tam doplnili?
- Co všechno bylo vaším úkolem ve dvojici? Co všechno jste dělali?
- Jak vám šla práce ve dvojici? Dokázali jste se vzájemně domluvit? Nastal při práci nějaký problém, jaký? Proč nastal/nenastal?
- Otázka pro žáky 1. třídy: Jak se vám líbila dnešní hodina a proč?
- Otázka pro žáky 8. třídy: Co byste doporučili prvňákům?

Realizace:

Lekce začala pohybovou hrou Molekuly. Nebylo zapotřebí žáky seznamovat, protože se jedná o malou vesnickou školu, kam dochází žáci v rámci dané vesnice a blízkých okolních vesnic, tudíž se téměř všichni znají nejen ze školních lavic. Navíc spousta z nich byli sourozenci. Následovalo rozdělení se do dvojic tak, že si vybírali žáci 1. ročníku žáky 8. ročníku. Po rozdělení do dvojic se žáci domluvili na jedné barvě a na základě toho na papír nakreslili obrázky obyčejnou tužkou. Měli za úkol nakreslit alespoň 5 obrázků, ale takových, aby byly charakteristické pro danou barvu (například zelená tráva). Poté každá dvojice obešla všechny ostatní obrázky a hádali danou barvu, kterou zapsali do tabulky. Když měli všichni hotovo, společně jsme zkontrolovali výsledky. Následovala diskuse, zda jsou důležité barvy pro nakreslení určité věci, zda nám typická barva pro nějakou věc pomůže s její identifikací.

Po tomto úvodu dostala každá dvojice složku, ve které byla obálka s 11 dopisy (od každé barvy voskovky jeden) a papír s plánem pro žáky 8. třídy. Než se samostatně pustili do práce, přečetla jsem jim první věty příběhu. Poté starší žáci měli za úkol postupně přečíst jednotlivé dopisy tak, aby mladší žáci stihli čtený text vnímat a bylo jim dobře rozumět. Mladší žáci měli za úkol si dopis poslechnout, na základě toho jít k tabuli najít správný obrázek z knihy a připojit ho k dopisu. Po přečtení všech dopisů žáci kreslili obrázek, ve kterém museli dodržet požadavky pastelek. Na závěr dle předepsaných instrukcí vytvořili pětílístek, který už byl počátkem reflexe.

Když byly všechny dvojice hotové, sešli jsme se všichni v kruhu a vždy jedna dvojice představila jejich obrázek. Ostatní dvojice komentovaly, zda dvojice splnila či nesplnila požadavky voskovek z knihy. Na závěr jsem žáků ukázala obrázek Toníka a dočetla jim příběh.

Následovala společná reflexe, nejprve jsem nechala dvojice, které se chtěly podělit o svůj pětilístek, aby ho představili ostatním. Poté jsme společně reflektovali práci žáků ve dvojicích, následně dostali prostor žáci 1. třídy a na závěr žáci 8. třídy dali nějaké doporučení mladším žákům. Dokonce většina z nich pochválila žáky 1. třídy za skvělou práci a dobré nápady.

Reflexe:

Tato lekce založená na spolupráci žáků 1. a 2. stupně byla pro mě velkou výzvou. Nejen, že jsem v dosavadní praxi ještě nic takového nerealizovala, ale ani jednu třídu jsem před touto lekcí pořádně neznala. Tím myslím, že jsem ani jednu třídu neviděla během žádné vyučovací hodiny, tudíž jsem jejich dosavadní schopnosti a dovednosti předpokládala na základě informací od jejich učitelek. V této lekci nebyla pro mě, ani pro žáky 8. ročníku žádná nová metoda, kterou by bylo zapotřebí představovat. Pro žáky 1. třídy byly všechny metody nové, ale starší žáci měli za úkol mladší žáky celou lekcí provádět.

Před samotnou lekcí jsem plán konzultovala jak s paní učitelkou 1. třídy, tak s paní učitelkou 8. třídy. Oproti ostatním lekcím jsem tuto lekci pořádně s nikým neanalyzovala a nevyzkoušela si žádnou její část nanečisto. Sama na sobě jsem pocívala značnou nejistotu, protože jsem vstoupila do nového prostředí s novou formou lekce. Nicméně mi i tato lekce dala obrovskou zkušenost. Veškeré instrukce a otázky jsem musela volit takové, aby pro mladší žáky nebyly obtížné pro pochopení, ale zároveň, aby pro starší žáky nebyly příliš triviální. Co se týče žáků, myslím si, že mladším i starším žákům tato lekce také dala novou zkušenost, nejen tu čtenářskou. Žáci se vzájemně respektovali a spolupracovali napříč ročníky. Starší žáci po celou dobu vedli mladší žáky a přizpůsobovali jim jejich tempo čtení, pokládali jim takové otázky, na které mladší žák dokázal nalézt odpověď a vysvětlovali jim instrukce vlastními slovy. Mladší žáci se učili především naslouchání a sdílení svých nápadů a myšlenek.

5.4 Závěr modelových lekcí

Ačkoliv zde jsou uvedené pro konkretizaci pouze čtyři modelové lekce, v praxi jsem jich realizovala více, protože při osvojování a zautomatizování metod nestačí pouze jedna lekce. Zde jsem uvedla vždy lekce, během kterých jsem zaváděla novou metodu RWCT. Lekci, ve které spolupracovali žáci 1. stupně s žáky 2. stupně jsem realizovala pouze jednu vzhledem k časovým a organizačním možnostem tříd.

Během realizovaných lekcí jsem sledovala pokroky nejen u žáků, ale také u sebe jako u začínajícího učitele, který si sám osvojuje metody RWCT. U žáků jsem během lekcí pozorovala velké změny především v tom, že se naučili mezi sebou sdílet jakékoliv myšlenky, nápady a názory, čímž si své myšlenky ověřují, odbourávají strach či stud podělit se o svou vlastní myšlenku s ostatními a zároveň se tím učí toleranci, vzájemnému naslouchání si a zodpovědnosti za své myšlenky (viz podkapitola 3.1.1, s. 36-37). Stejně tak vidím veliký pokrok v kritickém myšlení. Žáci byli zvyklí, že na každou otázku, kterou jim paní učitelka položila, byla jedna správná odpověď (paní učitelka víceméně pokládala faktické otázky). Nyní jsem se je snažila vést i pomocí metod například brainstormingu apod., že neexistuje jen jedna správná odpověď a každý může mít jiný pohled na věc (viz podkapitola 3.1.1, s. 37-39). Co se týče osvojování si metod RWCT u žáků, myslím si, že si žáky zcela přirozeně metody osvojovali. Pochopitelně se tak nikdy nestalo během jedné lekce, ale opakovaným používáním metod se žáci stávají v jejich používání jistější. Jak je popsáno v podkapitole 3.3 na s. 51, je důležité, aby k osvojování si nové metody i způsobu práce žák dostal potřebný čas. Je žádoucí, aby se při osvojování si nové metody začínalo postupně malými krůčky, jak z pozice učitele, tak poté z pozice žáka. Paní učitelka mi sama při neformální rozhovoru potvrdila, že sleduje u žáků velké pokroky v různých předmětech. Především v češtině a prvouce, pokud žáci pracují s nějakým textem, ale i v matematice, protože se žáci naučili diskutovat možná řešení, zpochybňovat postupy a navrhnout jiné postupy řešení. Myslím si, že je skvělé, jak velké pokroky žáci dokázali za pár měsíců udělat.

U sebe jako začínajícího učitele, který si osvojuje a zavádí metody RWCT do výuky jsem také pozorovala změny, ale ne až v takové míře jako u žáků 3. třídy. Před každým novým zavedením metody do výuky jsem se sešla v kabinetě s učitelkami, které měly zájem o příučení se něčemu novému. Společně jsme si rozebraly plán mnou připravené lekce a vyzkoušely si metodu, která byla v lekci nová. Buď jsme si ji vyzkoušely přímo na textu, který jsem měla připravený pro žáky, nebo jsme si to vyzkoušely na jiném, obtížnějším textu. Tato spolupráce, na kterou jsem měla ve škole velké štěstí, mi velice pomohla jak ve vyzkoušení si metody na vlastní kůži, tak i v mém vlastním rozvoji. Naučila jsem se vést hodinu převážně v konstruktivistickém směru, a i pokládat žákům takové otázky, které je vedou k hlubšímu zamyšlení, a ne pouze k hledání faktické odpovědi. Snažila jsem se podporovat žáky, aby při práci ve dvojici nebo skupině mezi sebou diskutovali, stejně tak jsem při řešení problému podporovala a vedla diskuzi v rámci celé třídy (viz podkapitola 3.4.3, s. 54-55).

Lekce na spolupráci žáků 1. a 2. stupně byla pro mě premiérou, ale zároveň, i když měla dle mého názoru spoustu chyb, všichni, včetně přihlížejících učitelů jsme si ji velice užili. Možná to bylo atmosférou, která byla umocněna přespáváním ve škole v rámci projektu *Noc s Andersenem*, ale každopádně žáci první třídy byli nadšení a s vervou spolupracovali se staršími žáky. Bylo to velice zlehčené tím, že tato základní škola je velice malá vesnická škola s přibližně s 180 žáky, tudíž se žáci mezi sebou vzájemně znají. Doufám, že budu mít i v budoucnu možnost opět něco podobného naplánovat, protože si myslím, že je to skvělý způsob, jak se žáci mohou neobvyklou formou přiučit něčemu novému, zejména spolupráci s někým jiným než se spolužáky ze třídy.

6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Pro ověření si, zda i učitelé, kteří se mnou spolupracovali a metody zaváděli v rámci svých tříd zaznamenali pokrok jak u žáků, tak i sami u sebe, jsem vytvořila dotazníky. Tento dotazník není pilířem celé výzkumné části této práce, ale pouze pro mě zpětnou vazbou, zda a s jakými výsledky si učitelé základní školy osvojili metody RWCT.

6.1 Dotazník pro učitele

Pro ověření si, zda a s jakými výsledky si učitelé základní školy osvojili metody RWCT, a zda vidí i nějaký pokrok ve své třídě, jsem vytvořila dotazník pro učitele, kteří se mnou po celou dobu mého působení ve 3. třídě se mnou spolupracovali, rozebírali se mnou plány lekcí, zkoušeli si se mnou jednotlivé metody RWCT, které jsem zaváděla ve 3. ročníku a sami některé z nich ve výuce využili. Proto jsem chtěla i od nich zpětnou vazbu, pro kterou jsem zvolila dotazník obsahující 4 otevřené otázky. Spolupracovaly se mnou čtyři učitelky z 2., 3., 4. a 5. ročníku (v každé ročníku je na ZŠ jedna třída). Paní učitelka z 1. třídy se občas zúčastnila, ale metody do výuky prvního ročníku nezaváděla. S ostatními učiteli z 2. stupně jsem úzce nespolečně pracovala.

První otázka zjišťuje, zda a jaké výhody v zavedení metod RWCT do výuky učitelky shledávají. Myslím si, že i díky této otázce se paní učitelky mohou zamyslet a samy pro sebe si utřídit své myšlenky a názory na zavedení metod RWCT do výuky. Druhá otázka zjišťuje, co učitelkám pomohlo při osvojování si a následném zavádění metod programu RWCT do výuky. Před každou realizací mé modelové lekce jsme si společně s učitelkami jednotlivé metody analyzovaly, já jsem jim je ve většině případů popsala a následně jsme si je vyzkoušely buď přímo na zvoleném textu nebo na textu jiném. Tato otázka je pro mě zpětnou vazbou, zda naše společné rozborby byly přínosné či nikoliv. Třetí otázka zjišťuje, zda paní učitelky samy u sebe pozorují nějaké pokroky po zavedení metod programu RWCT do výuky. Tato otázka cílí na profesní rozvoj učitelek a na jejich pojetí vyučování. Poslední otázka taktéž zjišťuje, zda jsou viditelné nějaké pokroky po zavedení metod do výuky, ne však u učitelů samotných, ale u žáků. Tuto otázku jsem do dotazníku zařadila, abych zjistila, zda i u žáků jiných tříd nastaly nějaké viditelné pokroky v rozvoji jejich čtenářské gramotnosti.

V jakém ročníku na základní škole učíte?

1. Myslíte si, že zavedení metod programu RWCT do výuky má nějaké výhody? Jaké?

2. Co vám pomohlo při osvojování si a následném zavádění metod programu RWCT do výuky?

3. Pozorujete sám/sama u sebe po zavedení metod programu RWCT do výuky nějaké pokroky? Jaké?

4. Pozorujete nějaké pokroky u žáků? Jaké?

Dotazník pro učitele

6.2 Výsledky dotazníkového šetření učitelů

Jak již bylo popsáno výše, tento dotazník pro mě sloužil pouze jako zpětná vazba, zjištění aktuální situace po různých konzultacích, a ne jako stěžejní součást celé výzkumné části. Proto jsou výsledky dotazníkové šetření sepsány v jednoduché formě.

1. Myslíte si, že zavedení metod programu RWCT do výuky má nějaké výhody? Jaké?

Všechny čtyři učitelky odpověděly téměř stejně. Jejich odpověď byla, že zavedení metod programu RWCT do výuky má výhody. Mezi nejčastější uváděly rozvoj kritického myšlení u žáků, rozvoj čtenářské gramotnosti, aktivní vyučování a podpora spolupráce žáků. Také se zde objevila odpověď, že se žáci učí respektovat druhé.

2. Co vám pomohlo při osvojování si a následném zavádění metod programu RWCT do výuky?

Stejně jako v předchozí, i v této se odpovědi víceméně shodovaly. Učitelky psaly, že jim při osvojování si nové metody nejvíce pomohla kolegiální podpora, diskuse a vyzkoušení si metody nanečisto na vlastní kůži. Také učitelkám pomohlo přečtení si doporučené literatury. Jedna paní učitelka odpověděla, že jí také velice pomohlo opakované využívání metody ve výuce.

3. Pozorujete sám/sama u sebe po zavedení metod programu RWCT do výuky nějaké pokroky? Jaké?

Jedna paní učitelka odpověděla, že pocítuje, že se pomalu odprošťuje od „klasické výuky“ a více směřuje ke konstruktivistické výuce. Jiná paní učitelka mimo jiné napsala, že jí samotné to otevírá mysl a připouští, že ačkoliv se někdy může zdát, že existuje pouze jedna správná odpověď, tak tomu tak není. Učitelky se shodly na tom, že je to učit pokládat žákům otázky vyžadující „promyšlenější“ odpovědi.

4. Pozorujete nějaké pokroky u žáků? Jaké?

Učitelky se opět téměř shodly v odpovědích. Tři učitelky ze čtyř napsaly, že se díky zavedení pár metod do výuky zlepšila spolupráce žáků. Jedna paní učitelka také napsala, že se daleko více zlepšilo celkové klima třídy, a že se žáci daleko více respektují ve všech ohledech. Také se objevila odpověď, že se žáci zlepšili ve čtení „mezi řádky“ při čtení jakéhokoliv textu. Jiná paní učitelka odpověděla, že metody nevyužívala natolik, aby pozorovala u žáků nějaké větší změny.

Vybraná ukázka vyplněného dotazníku je k nahlédnutí v příloze č. 6.

6.3 Závěr dotazníkového šetření učitelů

Z odpovědí učitelek vyplývá, že zavádění metod programu RWCT do výuky sebou nese spoustu výhod. Nejvíce se shodly na tom, že to podporuje rozvoj kritického myšlení žáků, čtenářské gramotnosti a také podporuje spolupráci žáků, což se v dotazníku hojně objevovalo v odpovědích na první a čtvrtou otázku. Také jedna paní učitelka kvitovala, že se zlepšilo celkové klima třídy a žáci se začali daleko více respektovat v jakémkoliv ohledu. Jsem ráda, že většině učitelek pomohly konzultace a různé rozborů mnou připravených lekcí. Stejně jako mně jim pomohlo, že jsme si společně metody před zavedením do výuky vyzkoušely na různých

textech. Dokonce jedna paní učitelka napsala, že jí velice pomohla literatura, kterou jsem jí na její žádost doporučila.

Co se týče dopadu zavádění metod programu RWCT do výuky na jejich styl výuky, učitelky se začaly odprošťovat od frontální výuky, která je ve škole stále nejvíce využívána, a směřují ke konstruktivistické výuce. Myslím si, že je skvělé, že se podařilo prolomit zajetý stereotyp a učitelky vedou stylem výuky žáky k samostatnému přemýšlení. Společně nám to dalo to, že jsme schopnější žákům pokládat více přemýšlivé otázky, nejen otázky hledající faktickou odpověď.

Závěr diplomové práce

Ve své diplomové práci s názvem *Funkční cesty rozvoje čtenářské gramotnosti v ZŠ* jsem se zabývala hledání efektivní cesty pro rozvoj čtenářské gramotnosti především u mladších žáků základní školy.

V teoretické části této diplomové práce jsem nejprve popsala pojmy gramotnost a čtenářská gramotnost, dále jsem popsala jednotlivé složky, etapy čtenářské gramotnosti a faktory, které její rozvoj ovlivňují. Předpokladem čtenářské gramotnosti je čtení, ale nemyslí se tím pouze „mechanický návyk“, nýbrž čtení na takové úrovni, aby čtenář byl schopen další práce s textem, vyhledávat informace v textu, následně je vyhodnocovat a dále využívat. Aby k takovému čtení došlo, je zapotřebí, aby si čtenář osvojil určité čtenářské dovednosti a strategie. Čtenářská gramotnost je nejvíce rozvíjena v prostředí školy. Největší roli hraje učitel, který by měl žáky motivovat a vyzývat k četbě, umožnit žákům číst různé druhy textů a následně si ověřovat jejich porozumění. Čtení by mělo být do výuky zařazováno s dostatečnou frekvencí. Učitel by měl podporovat a vyzývat žáky, aby reagovali na text, společně o něm diskutovali a sdíleli vlastní názory, myšlenky a dojmy z četby. Čtenářskou gramotnost lze ve škole rozvíjet skrze většinu vyučovacích předmětů, především skrze český jazyk, ale také matematiku a prvouku. Projekty, ať už krátkodobé či dlouhodobé, projektová výuka, metody dramatické, hudební a výtvarné výchovy, či spolupráce dětí různých věkových kategorií jsou taktéž vhodnými způsoby, jak lze rozvíjet čtenářskou gramotnost. V neposlední řadě samotný program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* je ucelený systém různých forem práce a metod, které napomáhají rozvíjet čtenářství, čtenářskou gramotnost, podporují spolupráci žáků i učitelů a podporují rozvoj samostatného myšlení.

Vzhledem k tomu, že mým cílem bylo nalézt vhodné způsoby rozvoje čtenářské gramotnosti v základní škole, v teoretické části jsem se z mého vlastního přesvědčení soustředila především na program RWCT, jehož třífázový model E-U-R a metody jsem následně využila ve výzkumné části.

Cílem výzkumné části této práce bylo nalézt odpověď na tyto výzkumné otázky: *Jak efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků základní školy? Jak a s jakými výsledky si lze osvojovat funkční cesty rozvoje čtenářské gramotnosti z pozice učitele základní školy?* Výzkumnou část jsem rozdělil na dvě části. V první části jsem využila akční výzkum na základní škole Řevničov, během kterého jsem sledovala vlastní pokroky, změny a profesní rozvoj při osvojování si metod RWCT rozvíjející čtenářskou gramotnost z pozice učitelky 3.

třídy základní školy. Zároveň jsem pozorovala pokroky a změny při rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků 3. třídy základní školy. V druhé části výzkumné části jsem provedla dotazníkové šetření spolupracujících učitelek, které si taktéž osvojovaly metody RWCT.

Lekcí jsem během svého akčního výzkumu realizovala mnoho, ve výzkumné části jsou uvedeny pro konkretizaci pouze čtyři, z nichž každá nabízela žákům nějakou novou metodu programu RWCT, kterou si během lekce poprvé osvojovali. Jedna modelová lekce byla zaměřena na spolupráci žáků 1. a 8. ročníku, jako další možnost rozvoje čtenářské gramotnosti. Tato lekce byla realizována v rámci celorepublikového projektu *Noc s Andersenem*. Myslím si, že žáci i učitelé v základní škole Řevničov udělali veliký pokrok kupředu, už jen tím, že učitelé prozatím částečně přeorientovali jejich pojetí výuky na konstruktivistické a vedli žáky k samostatnému přemýšlení.

Žití v současné době vyžaduje připravenost lidí a jejich ochotu se neustále vzdělávat v kterékoliv oblasti okolo nás. Ne každá rodina vytváří podnětné prostředí pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti svých dětí. Proto je na nás učitelích, kteří s žáky trávíme mnoho času, abychom žáky pro budoucí život vybavili nejenom čtenářskými dovednostmi, ale také komplexně rozvíjeli jejich čtenářskou gramotnost. Zvyšováním úrovně čtenářské gramotnosti žáků zvyšujeme i jejich šanci na úspěch v životě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Literatura

AFFLERBACH, Peter, PEARSON, P. David, PARIS, Scott G. Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters. In MOKHTARI, K., SHEOREY, R. (eds). *Reading Strategies of First and Second Language Learners: See How They Read*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, 2007, s. 125-146. ISBN 978-1933-7601-86.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DAYWALT, Drew. *Den, kdy voskovky řekly DOST*. Pikola, 2019. ISBN 978-80-7549-901-1.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Metody rozvíjení čtenářských dovedností*. In H. Košťálová, K. Šafránková, O. Hausenblas, M. Šlapal, *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

HAVEL, Jiří, NAJVAROVÁ, Veronika, a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

CHLPÍKOVÁ, Klára, MACHÁČKOVÁ, Jitka. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. Tábor: Základní škola Bernarda Bolzana, obecně prospěšná společnost, 2014. ISBN 978-80-260-6750-4.

JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In J. Maňák, V. Švec, *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Čtenářská gramotnost a její složky*. In H. Košťálová, K. Šafránková, O. Hausenblas, M. Šlapal, *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej, a kol. *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007. ISSN 1214-5823

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: PdF MU, 2006. ISBN 978-80-210-4142-4.

KURIC, Josef, a kol. *Vývojová psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesta k lepšímu vyučování*. Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍROVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LESLIE, Lauren, CALDWELL, JoAnne. *Qualitative Reading Inventory, 3e*. Pearson, 2001. ISBN 978-03-210-3786-2.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MASIUKOVÁ, Olga. *Jak voní týden*. Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03803-2.

MELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

NUTTAL, Christine. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann, 1996. ISBN 978-04-352-4057-8.

PALACIOVÁ, Raquel J. *(Ne)obyčejný kluk*. Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-4035-0.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SOLÁROVÁ, Marie, ŠVEC, Vlastimil. Styly učení z textu u žáků gymnázia. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 3, s. 55-56. ISSN 1211-4669.

STEELOVÁ, Jeannie L., MEREDITH, K. S., a kol. *Rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 1997.

STEELOVÁ, Jeannie L., MEREDITH, K. S., a kol. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2002.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

TASHLIN, Frank. *Vačice, která se nesmála*. Baobab, 2013. ISBN 978-80-87060-71-1.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka, DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

TOMKOVÁ, Anna, MARUŠÁK, Radek, PROVAZNÍK, Jaroslav. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, a kol. *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VYKOUKALOVÁ, Věra, WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnost jejího rozvoje*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 80-7290-103-6.

WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

WILSONOVÁ, Jacqueline, *Holka z popelnice*. BB art, 2005. ISBN: 80-7341-541-0.

ZAGAŠEV, Igor. Jak se dobře ptát. *Kritické listy*, 2001, č. 5. ISSN 1214-5823.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Grada, 2012. ISBN 978-80-2474-100-0.

Další informační zdroje

Česká školní inspekce. [online]. [cit. 2019-01-20]. Dostupné na WWW: <https://www.csicr.cz/>

Kritické myšlení. [online]. [cit. 2019-02-09]. Dostupné na WWW: <http://www.kritickelisty.cz/>

Projekt Celé Česko čte dětem. [online]. [cit.2019-02-10]. Dostupné na WWW: <http://www.celeceskoctedetem.cz>

Projekt Čtení pomáhá. [online]. [cit.2019-02-10]. Dostupné na WWW: <http://www.ctenipomaha.cz>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [cit. 2019-01-19]. Dostupné na WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_207-07.pdf

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Záznam z pozorování

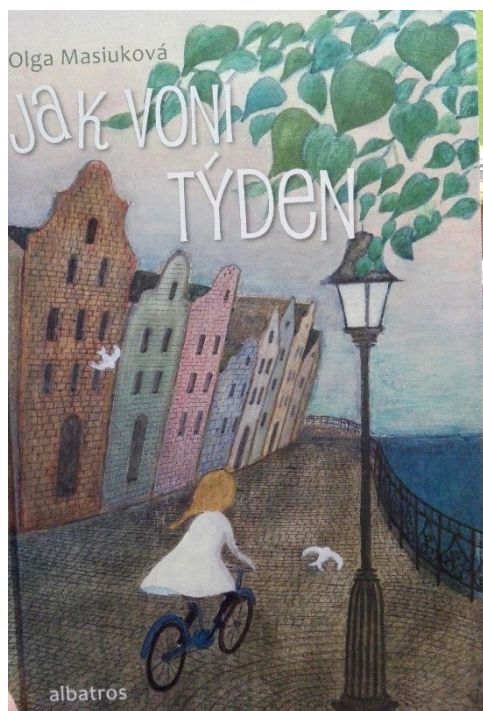
POZOROVACÍ ARCH

3. třída, ZŠ Řevničov, 1. listopadu 2018

Čas	Aktivita	Poznámky
9:55-9:58	Úvod do hodiny, organizace <u>hodiny</u> - <u>paní</u> učitelka stručně seznamuje žáky s obsahem hodiny + administrativní práce.	
9:58-10:00	<u>Brainstorming</u> - <u>žáci</u> se dívají na obrázek a hádají, co na obrázku je a co bude obsahem dnešního čtení + následné sdílení nápadů. Poté paní učitelka odkryla druhou polovinu obrázku, na které je název knihy „Kamil neumí létat. Pohádka o špačkově knihomolovi.“	Obrázek je z poloviny zakrytý, žáci vidí jen jednu polovinu obrázku (titulní strany knihy). Při odkrytí druhé poloviny obrázku se žáci dozvěděli, o čem budou číst, ale před tím nebyla pořádná diskuze, vytvoření predikcí, aby se žáci museli více zamyslet.
10:00-10:08	Paní učitelka čte nahlas příběh, žáci mají oporu textu před sebou na tabuli. Během četby se doptává na význam „těžkých“ slov (například legenda, poezie) + ptá se, co asi bude následovat. Diskuze nad pojmem knihovna - co to je, kdo tam <u>chodí</u>	Během četby žáci sedí v lavicích a poslouchají, nebo si čtou příběh z promítací tabule. Žáci nemají moc příležitosti se zamyslet, protože paní učitelka ihned odkývala správnou odpověď, nebo jí po prvním nápadu prozradila.
10:08-10:13	Každý žák si vzal knihu, kterou měl právě rozečtenou. Utvořili skupiny a každý člen skupiny měl za úkol představit danou knihu, říct, proč si ji vybral a stručně říct, o čem kniha je.	Žáci nebyli ve skupinách moc sdílní, nedokázali říct, proč si danou knihu vybrali. U většiny z nich to bylo spíše z nutnosti.
10:13-10:15	<u>Sdílení</u> - <u>žáci</u> sdíleli s celou třídou, co se dozvěděli, zda je nějaká kniha zaujala natolik, že by si ji následně přečetli.	Sdílení bylo velice stručné a strohé (odpovědi „ano“, „ne“, chybělo vysvětlení „proč?“).
10:15-10:18	Návrat k <u>příběhu</u> - <u>nejprve</u> připomenutí si toho, co se již v příběhu dozvěděli. Paní učitelka pokračuje v četbě, doptává se. <u>Knihomol</u> - <u>kdo</u> to je, co to znamená, když se o někom řekne, že je knihomol.	Paní učitelka připomněla, co se v příběhu stalo. Žáci dávají své tipy, poté zda je to hanlivá, nebo pozitivní přezdívka.
10:18-10:25	<u>Těkačka</u> - <u>žáci</u> se náhodně rozdělí do dvojic a říkají si, zda někdy dostali nějakou přezdívku, která se jim nelíbila. Poté znovu „těkají“ po třídě a utvoří novou dvojici, ve které sdílí, co by dělali, kdyby dostali přezdívku, která by se jim nelíbila. Třetí „těkání“ - žáci v nově utvořených dvojicích diskutují, proč by se měly používat přezdívky a proč ne. Sdílení.	Opět problém se společným <u>sdílením</u> - <u>velice</u> stručné odpovědi bez odůvodnění.

10:25-10:28	Pokračování v četbě.	Paní učitelka čte a doptává se (slovo <u>migrace</u>).
10:28-10:32	Štafetové čtení v <u>kruhu</u> - <u>každý</u> má jeden lísteček s větou a postupně čtou (podle čísel na lístečku).	Žáci se příliš nesoustředili na to, co čtou ostatní, soustředili se pouze na <u>svoji</u> větu.
10:32-10:37	Dočtení příběhu.	Paní učitelka dočítá příběh.
10:37-10:40	<u>Reflexe</u> - <u>Líbila</u> se vám hodina?	Žáci hodnotí hodinu - komu se hodina nelíbila, sedne si do dřepu, komu se částečně líbila, zůstane stát, komu se líbila, dá ruce co nejvýš nad hlavu.

Příloha č. 2 - Modelová lekce – Jak voní týden



Obálka knihy



Ilustrace z knihy

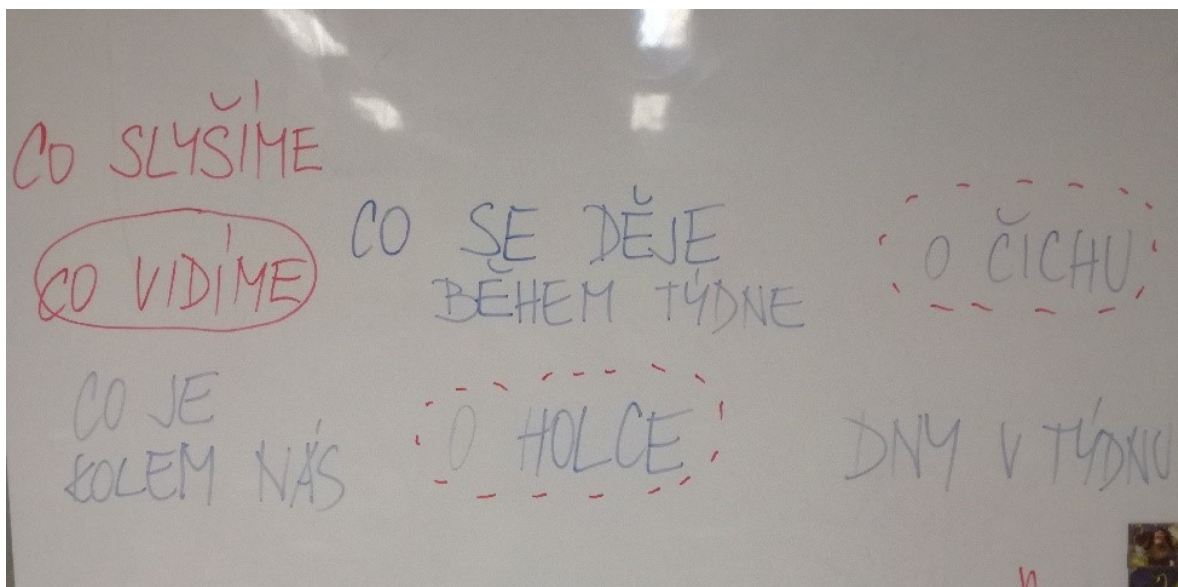
JAK VONÍ TÝDEN

Olga Masiuková

„Mamko, a za kým jede ta paní, co mi dala sušenku?“
„Nevím, musíš se jí zeptat.“
„Za kým jedete?“
„Za kamarádkou, ty moje zlatíčko, poklade, drobečku.“
„A já za tatínkem.“
„A nechceš ještě jednu sušenku, ty moje chudérko?“
„Hm... radši už ne. Zase tu samou?“
„Ano, s čokoládíčkou a s oříšky.“
„Hm, tak to je velké pokušení.“
„Týnko!“
„Ale babička Flora to přece říká, když pak Jurek přinese čokoládíčky.“
„Ne, to nemám na mysli, ale jde o ty sladkosti, které jsi dneska zbaštila.“
„Hlavně ji to nezkazujte, jen ať si dá, chudinka.“
„Děkuju. Mami, a jak ta paní vypadá?“
„Ach... nejsem moc hezká, zlatíčko. Mám velký nos.“
„To nic, pan Jurek má taky velký nos, ale babička Flora říká, že je docela pěkný. Můžu si sáhnout?“
„Konstantino... paní ne...“
„Ne, ne, ne, jen to tomu dítěti dovolte.“
„Dotkne se vaší tváře. Konstantino, buď opatrná, no... tady...“
„No jasně že máte velký nos, možná dokonce větší než pan Jurek. Vy brečíte?! Máte pod očima mokro. To je možná tou botou, ale... Mamko, a nedáme té paní kousek tyčinky? Ale to by muselo být z té tvoji, protože já už jsem všechny snědla.“
„Ach, miláčku, ty máš dobré srdíčko. Taková chudérka, a tak hodná, jako v pohádkách.“
„Týnko! Přijíždíme do Gdaňsku. Jdeme. Zapovídaly jsme se, moc se vám omlouváme. Na shledanou.“
„Mami, ten expres jede rychle, co?“
„Ano, Týnko. Rozluč se s paní.“
„Na shledanou.“
„Na shledanou, ty moje maličká chudinko, sluníčko, берушко. Pá pá.“
V chodbičce bylo cítit zimu. A vzpomněla jsem si, že jsem zapomněla poslouchat ten minipřehrávač. Ale teď už tatka určitě čeká na peroně. A jen jedné věci jsem z té expresní cesty nerozuměla.
„Mamulino?“
„Copak?“
„Proč mi ta paní, co mi dala sušenku, říkala „chudérko“?“
„Nemám ponětí, Konstantino.“

Jak voní týden. V Praze: Albatros, 2014, s. 98-100. ISBN 978-80-00-03803-2.

Text pro žáky

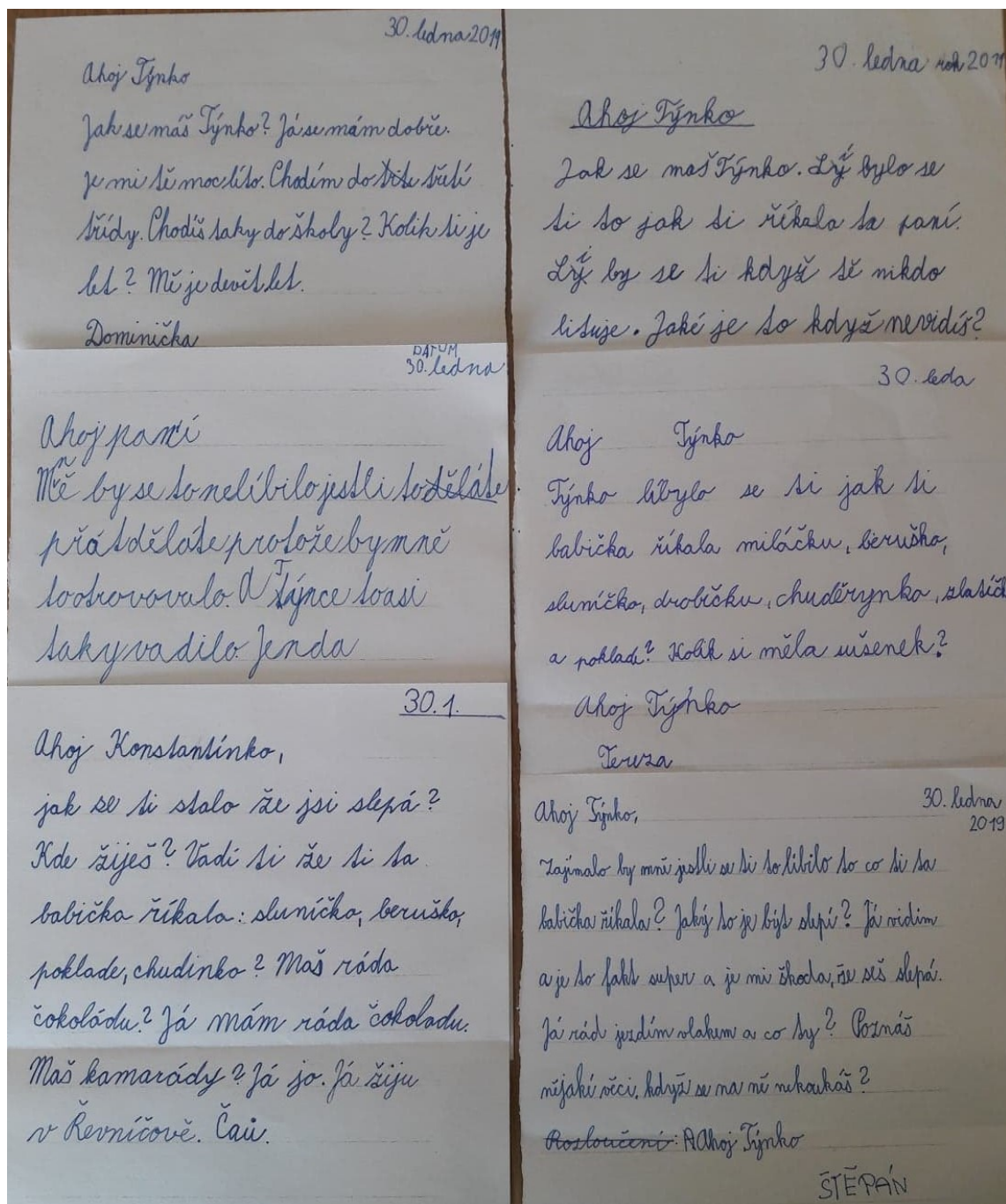


Předvídání na základě obrázku

chudinčko sluníčko
beruško
miláčku

slátičko, poklade
& chuděrnko drobička

Oslovení, která žáci hledali v textu



Vybrané dopisy žáků

Příloha č. 3 - Modelová lekce - (Ne)obyčejný kluk

„Proč máš tak dlouhé vlasy?“ zeptal se mě Julian. Zdálo se, že mu to nějak vadí.

Nevěděl jsem, co bych mu na to odpověděl, tak jsem jen pokrčil rameny.

„Můžu se tě ještě na něco zeptat?“ pokračoval.

Znova jsem pokrčil rameny. Vždyť se mě právě na něco ptal.

„Co máš s obličejem? To ti ho zničil oheň, nebo co se ti vlastně stalo?“

„Juliane, hned přestaň!“ okřikla ho Charlotta.

„Proč? Jen se ptám. Říďa přece říkal, že se máme ptát, když nás něco napadne.“

„Ale ne na tohle,“ odsekla. „Narodil se tak! Pan ředitel nám to vysvětloval. Tys jen nedával pozor.“

„Ale dával,“ bránil se Julian. „Třeba se pak ještě o něco popálil.“

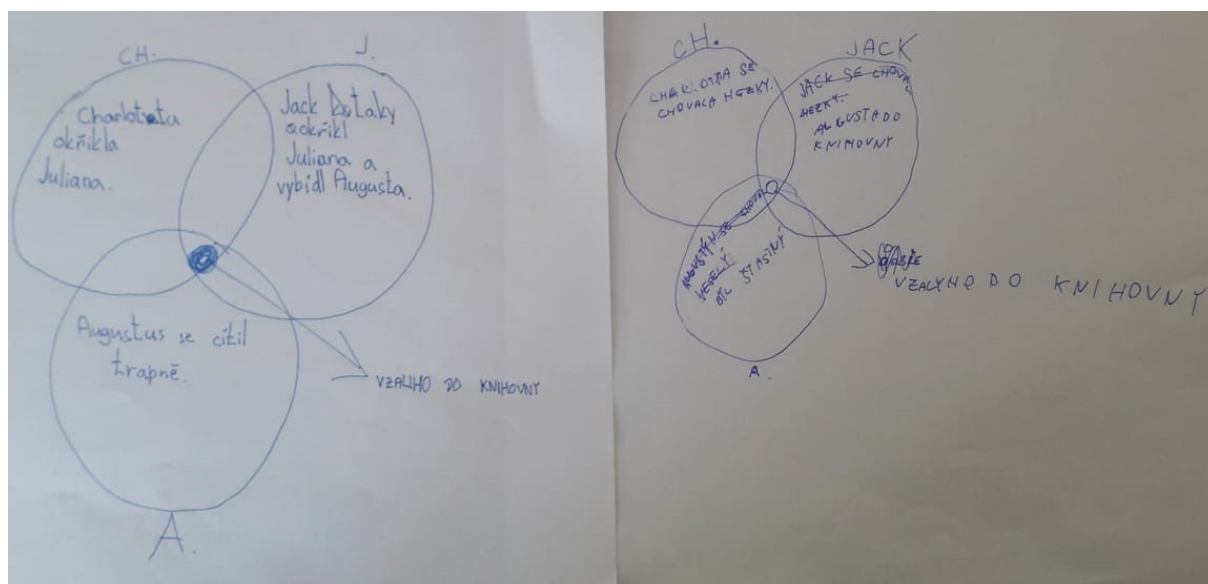
„Juliane!“ vmísil se do toho Jack. „Už s tím přestaň!“

„Ty přestaň!“ naštvál se Julian.

„Auguste, pojď,“ vybídl mě Jack. „Ukážeme ti knihovnu.“

Došel jsem k Jackovi a následoval ho ven ze sálu. Přidržel mi otevřené dvojité dveře, a když jsem procházel kolem něj, podíval se na mě tak, abych mu jeho pohled opětoval. Já se na něj usmál. Nevím proč, ale když je mi někdy do pláče, začnu se místo toho smát. To se stalo i právě teď. Skoro jsem se chechtal. Lidé, co mě neznají moc dobře, totiž někdy nepochopí, že se směju. Ústa se mi při úsměvu nezvednou v koutcích jako u ostatních lidí. Vypadají jako rozšklebená škvíra. Ale Jack Will pochopil, že jsem se usmál, a úsměv mi oplatil.

Text pro žáky



Ukázka skupinové práce

Juliane, hned přestaň!

Sudle ožhu jsem si vzbouha přeložil bch na kacířku
a protože už ho tam načal mál.

~~že jsem se nemál, a sám mi oplátil.~~
Ale Jack Will pochopil, že jsem se nemál, a sám mi oplátil.

Juliane! omiň se do toho Jack. "Uho
už s tím přestaň!"
Ty přestaň!" našel se Julian.
Auguste, pojď, "vybídl mě Jack. "Ukažme si
knihovnu."

Poslední slovo patří mně – přední strana

Kdyby ho Charlotta neokřídla Julian by ho rád
Augustovy posmíval.

Proč máš tak dlouhé vlasy? řekl jsem mu Julian.
protože mu oplátil sám

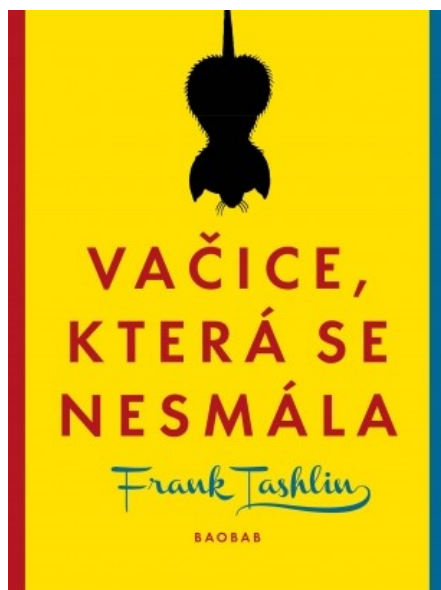
Protože je mi líbilo jak se Jack našel
Augusta a jak vybídl Augusta.

Poslední slovo patří mně – komentář

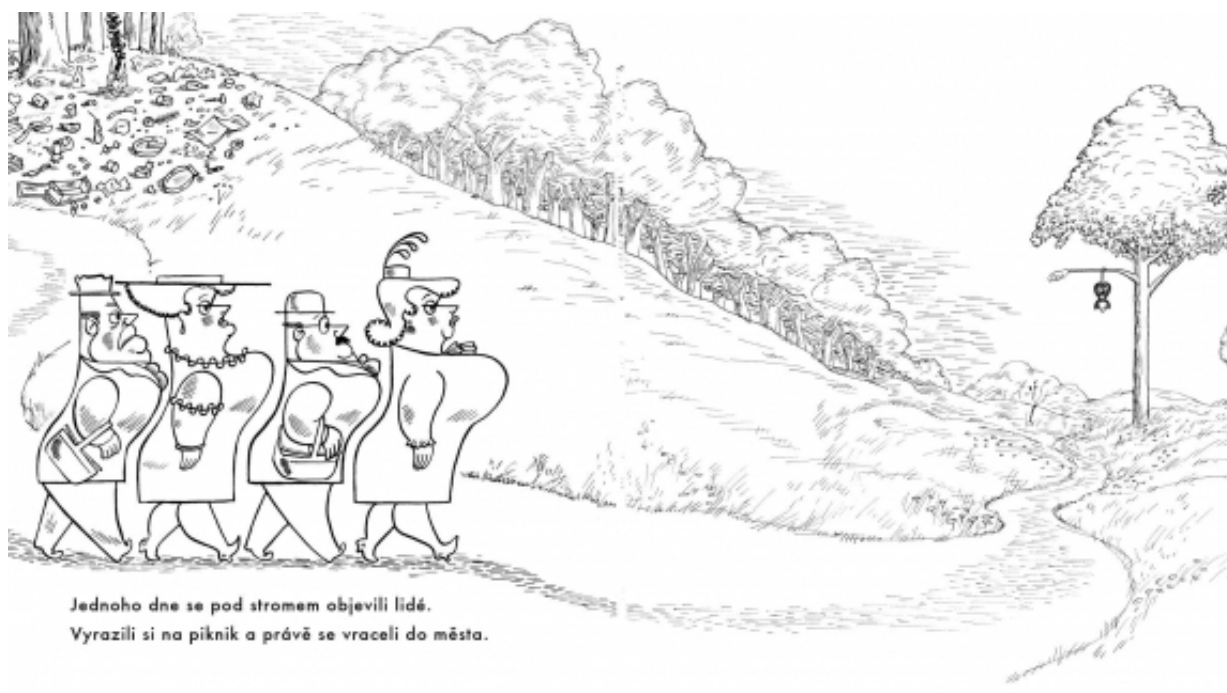
Příloha č. 4 - Modelová lekce – Vačice, která se nesmála

Jednou, docela nedávno, v jednom nedalekém lese žila vačice. Byla to malá veselá vačice, která pořád měla na tváři široký úsměv.
Smála se, když svítlo slunce.
Smála se, když svítal měsíc.
Smála se, když nesvítlo nic.
A smála se taky, když šplhala na vysoký strom, který měl dlouhou ohnutou větev. Když vylezla nahoru, pevně ovinula dlouhý ocas kolem větve a pak se zavěsila hlavou dolů, přesně tak, jak to vačice dělají. Visela tam celé dny a smála se a smála, a pak se smála dál. Byla to nejšťastnější, neusměvavější a nejzavěšenější vačice v celém světě.
Jednoho dne se pod stromem objevili lidé. Vyrázili na piknik a právě se vraceli do města.
„Ale ne,“ řekla jedna paní. „Podívejte na tu vačici támhle na větvi. Vypadá tak smutně!“
Vačice odpověděla: „Nejsem smutná. Je mi dobře a jsem spokojená.“
„Ne, to nejsi! Nesměješ se,“ řekl jeden pán a ukázal vačici na obličej. „Pusa se ti nesměje.“
„Ale ano,“ odpověděla vačice. „Směju se.“
Lidé pooděšili od stromu a něco si šeptali. „Nesměje se!“ řekl ten pán. „Každý přece vidí, že má koutky pusy obrácené dolů, a ne nahoru.“
A jiný pán dodal: „Je to jen hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když to tak není.“
„Ale mně je ji líto,“ řekla jedna z dam. „Vypadá tak smutně. Co kdybychom ji vzali do města? Tam bude šťastná a bude se smát.“
„Vačice,“ řekl jeden z pánů, „rozhodli jsme se, že pro tebe uděláme dobrý skutek.“
„Děkuji vám,“ odpověděla vačice. „Jste moc hodní.“
„Slez z toho stromu,“ řekl ten pán. „Vezmeme tě do města. Tam budeš šťastná a budeš se smát.“
„Tak s tím se, prosím, nenamáhejte,“ odpověděla vačice. „Jsem tady šťastná a vím, že se směju. A vy jste se spletli.“
„Jak se opovažuješ říkat, že jsme se spletli?!“ vykřikl ten pán rozzlobeně. „Ty nejsi usměvavá vačice! Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“
„Ale já se směju,“ řekla vačice.
Lidé odešli a za nějaký čas se vrátili s mnoha dalšími lidmi. Strom, na kterém visela vačice, vykopali ze země a odvezli do města. Když dojezдили do města, zamířili rovnou do kina.
„Vezmeme tě na film,“ řekl ten pán. „Každý, kdo se dívá na film, se směje, a ty se budeš smát taky.“
„Ale já se směju,“ odpověděla vačice.
„Ne, nesměješ!“ ozvali se lidé. „Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“
A tak vzali vačici do kina.
Když film skončil, lidé se podívali na vačici. „Pořád se nesměje,“ řekli.
„Ten film se mi líbil,“ odpověděla vačice. „Bylo to hezký příběh a já se směju.“
„Ne, nesměješ se!“ řekli lidé. „Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“
Pak ten pán řekl: Vezmeme tě do kabaretu. Každý, kdo přijde do kabaretu, se směje, a ty se budeš smát taky.“
A tak vzali vačici do kabaretu.
Když odešli z kabaretu, lidé se podívali na vačici.
„Pořád se nesměje,“ řekli. To je rozčílilo, a tak chodili kolem stromu a hrozili vačici pěstmi.
„Ty hloupá vačice!“ vykřikovali. „Rozesmějeme tě, i kdyby to mělo trvat celou věčnost!“
Vačice pořád visela na větvi. Neříkala nic. Dívala se na lidi pod sebou a přemýšlela o nich. Přemýšlela o všech lidech, které ve městě viděla. A čím víc o nich přemýšlela, tím víc jí bylo smutno. Nakonec jí bylo moc smutno.
„Koukejte!“, „Hele!“ křičeli lidé a ukazovali vačici na pusy. „Rozesmáli jsme vačici!“

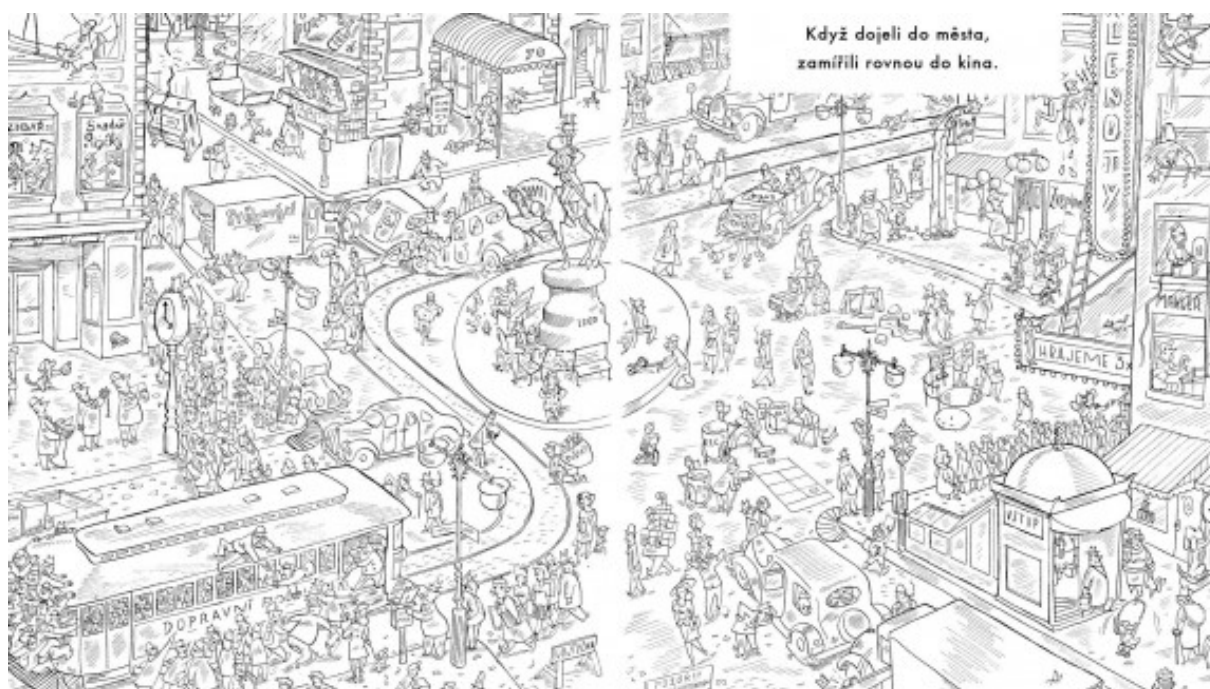
Text pro žáky



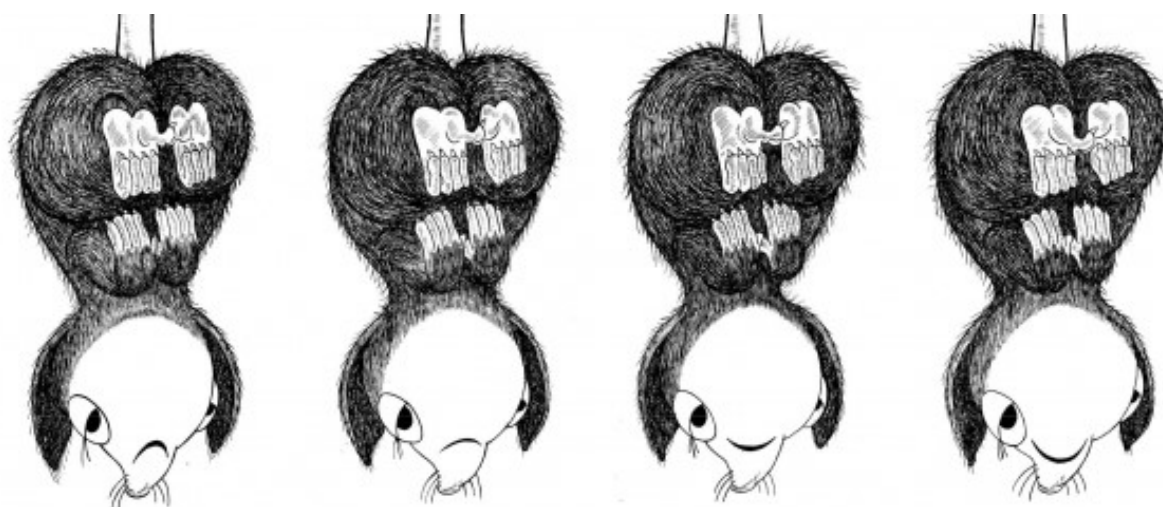
Obálka knihy



Ilustrace z knihy 1



Ilustrace z knihy 2



Dívala se na lidi pod sebou a přemýšlela o nich.

A čím víc o nich přemýšlela, tím víc...

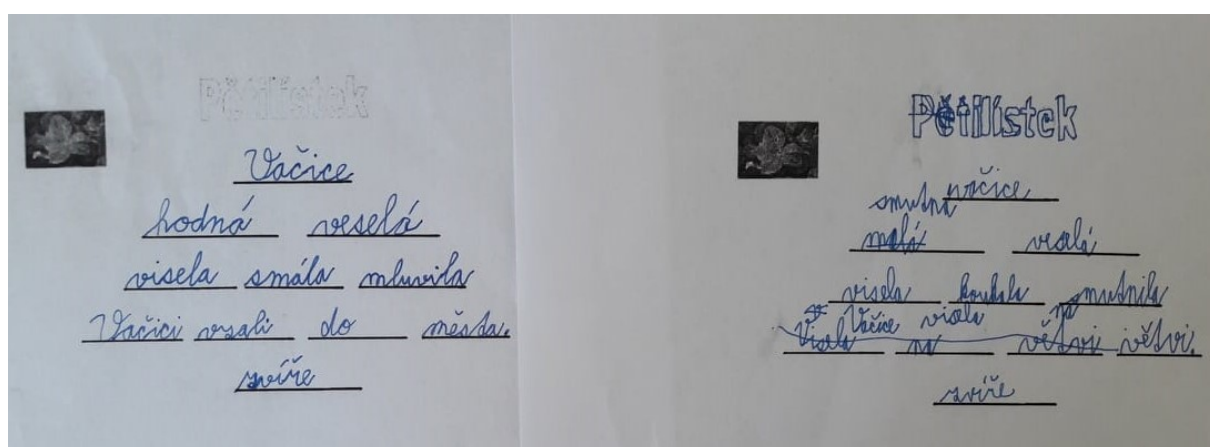
...jí bylo smutno.

Nakonec jí bylo **moř** smutno.

Ilustrace z knihy 3

Le jsme nutili Ondru aby něco napsal a Ondra nevěděl co.
 A vačice nutili lidi aby se smáli smála.
 Ondra byl naštvaný. A vačice byla smutná.

Vybraný popis situace



Pětílístek

Příloha č. 5 - Modelová lekce – spolupráce žáků 1. a 8. ročníku



Ukázka obrázků – úvodní aktivita

Kačka + Kaťa	
1	modrá ✓
2	modrá ✓
3	modrá ✓
4	bílá ✓
5	modrá ✓
6	fialová ✓
7	zelená ✓
8	zelená ✓
9	modrá ✓
10	zelená ✓
11	modrá ✓
12	modrá ✓
13	fialová ✓
14	modrá ✓
15	žlutá ✓
16	modrá ✓
17	žlutá ✓
18	červená ✓
19	zelená ✓

Ukázka řešení – úvodní aktivita

INSTRUKCE

1. Čtení

- ✓ Vyndej ze složky obálku, ve které je celkem 11 dopisů.
- ✓ Postupně vytahuj a čti jeden po druhém. Dej pozor, aby tě kamarád ve dvojici poslouchal a ty čti dostatečně nahlas a pomalu!
- ✓ Pokud narazíš na nějaké těžké slovo, které si myslíš, že by prvňák nemusel znát, zeptej se ho na význam (např. přijde vniveč, vyčmrdlá, nanicovatá apod.)
- ✓ Úkolem prvňáčka bude si poslechnout dopis, který přečteš, někde po třídě najít obrázek voskovky, který by se k danému dopisu mohl vztahovat a přinést ho.
- ✓ Dopis s obrázkem přiřaďte k sobě. Ty jsi ten, kdo správnost kontroluje.

2. Kreslení obrázku

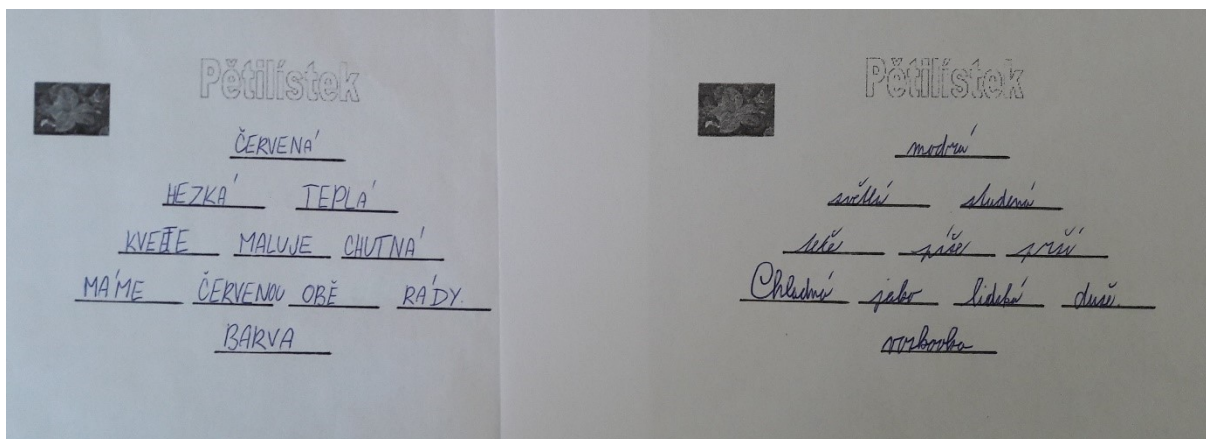
- ✓ Nyní je vaším úkolem si ještě jednou zopakovat (případně to můžeš znovu přečíst) požadavky voskovek, které se vyskytovaly v dopisech.
- ✓ Dle těchto jejich požadavků společně nakreslete obrázek na přiložený prázdný papír.

3. Pětílístek

- ✓ Pokud máte vše hotovo, vyndejte ze složky papír, na kterém je napsáno „Pětílístek“.
- ✓ Vaším úkolem je volně řádky v tomto pětílístku doplnit dle instrukcí.
- ✓ Pracujte společně.
- ✓ Na první řádku napište jednu barvu, kterou si vyberete (např. zelená).
- ✓ Na druhou řádku napište dvě přídavná jména - tj. dvě slova, která nám odpoví na otázku „Jaká je námi vybraná barva?“ (např. hezká, veselá, smutná).
- ✓ Na třetí řádku napište tři slovesa - tj. tři slova, která nám odpoví na otázku „Co dělá námi vybraná barva?“ Např. kreslí (je to barva pastelky), voní (je to barva nějaké květiny).
- ✓ Na čtvrtou řádku napište větu, která bude obsahovat právě čtyři slova (např. Zelená je hezká barva.) Ví prvňák, čím začíná a končí věta? :-)
- ✓ Na pátou řádku napište jedno slovo, které je synonymem k prvnímu slovu, nebo slovem rekapitulujícím (např. slovo na prvním řádku je „zelená“, na tento řádek napíš například „pastelka“)

4. Přijďte do kroužku na koberec i s pětílístkem a obrázkem.

Instrukce pro žáky



Ukázka pětílístku

Příloha č. 6 - Dotazník pro učitele

V jakém ročníku na základní škole učíte?

5. ročník

1. Myslíte si, že zavedení metod programu RWCT do výuky má nějaké výhody? Jaké?

ANO, DÍKY ZAVEDENÍ METOD DO VÝUKY SE UŽÁKŮ
ZLEPŠIL PŘÍKLADNÉ MYŠLENÍ, ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST
A PŘÍROVNĚ SE ŽÁCI VÍČ VYŽEMLĚLI ZETPĚKTO.

2. Co vám pomohlo při osvojování si a následném zavádění metod programu RWCT do výuky?

VENICE MI POKROKLO VYKONÁNÍ M DÁNE METODY
NA VLATNÍ LÚD. TAKÉ MI POKMOHLO PROSTENÍ
S1 POROZUMĚNÍ LITERATURY

3. Pozorujete sám/sama u sebe po zavedení metod programu RWCT do výuky nějaké pokroky? Jaké?

DÍKY PROGRAMU RWCT MAM TĚŽKLO
MOŽNOST SI VYKONAT KONSTRUKTIVISTICKÝ PŘÍSTUP
VE VÝUCE, KTERÝ OD ZÁKLADU MENÍ MŮJ POKLED
NA MOŽNOST VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ. NA ZÁKLADĚ TOHO
POCHÝM, ŽE ŽÁKŮM POKA'DAM STA'LE OTEVŘENĚJŠÍ
A DISKUTU BILNĚJŠÍ OTÁZKY.

4. Pozorujete nějaké pokroky u žáků? Jaké?

ANO, V ME' TĚŽDĚ SE ZLEPŠILA CELKOVÁ
SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ. TAKÉ POROZUMÍ UČITE
ZLEPŠENÍ V VĚTŠINĚ ŽÁKŮ PŘI ČTENÍ
JAKÉKOLIV TEXTU - OTOL ČE'JE, MEZI PŘÍKLY

Ukázka dotazníku pro učitele